

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

Empatia e *Bullying*, em alunos do 4.º e do 6.º ano

Elisabete Gonçalves dos Santos

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

Empatia e *Bullying*, em alunos do 4.º e do 6.º ano

Elisabete Gonçalves dos Santos

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

2011

*"Humans could not have survive as a species
if everyone cared only about himself."*

(Hoffman, 2000)

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade.

(Declaração dos Direitos da Criança)

RESUMO

A continuidade e aumento da ocorrência de situações de *bullying* nas escolas é motivo de preocupação para a sociedade em geral. O *bullying*, caracterizando-se como um comportamento agressivo, sistemático, repetitivo e prolongado no tempo e num desequilíbrio de poder, afeta com grande intensidade crianças e jovens, prejudicando o seu desenvolvimento saudável, com efeitos a curto e a longo prazo. A promoção da empatia tem sido apontada em vários estudos como elemento de inibição ou redução da agressividade. O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre empatia e *bullying* em alunos do 4.º e do 6.º ano, assim como os seus fatores. Com as nove questões formuladas, pretende-se averiguar a distribuição dos alunos pelos comportamentos de empatia e vitimização recebida na escola, relacionando esses comportamentos com as variáveis consideradas. Pretende-se investigar as diferenças entre género e anos de escolaridade nos comportamentos de empatia e *bullying*. A amostra foi constituída por 238 alunos do 4.º e 6.º anos de dois agrupamentos de escolas da área urbana de Lisboa. Na avaliação dos comportamentos de empatia, foi utilizada uma adaptação de “A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children” (Zoll & Enz, 2010) e na análise da dimensão de vitimização no bullying utilizou-se a adaptação portuguesa de “Peer Victimization Scale” (Veiga, 2007b). Na análise dos resultados, foi possível verificar correlações entre a dimensão cognitiva da empatia e alguns itens da escala de vitimização, sendo os alunos com valores mais elevados de empatia na dimensão cognitiva, os que apresentaram maior número de ocorrências de vitimização recebidas na escola. Foram detetadas diferenças de género nos comportamentos de empatia e diferenças de género e ano de escolaridade na vitimização recebida na escola. Estes resultados, na sua generalidade, conjugam-se com outros estudos realizados sobre esta temática. Esta investigação remete para a necessidade de novos estudos sobre a temática, analisando as dimensões do *bullying*, controlando variáveis, sugere a importância da realização de um estudo longitudinal com outros anos de escolaridade e a avaliação de um programa de intervenção visando o desenvolvimento da empatia.

Palavras - chave: empatia, *bullying*, vitimização, relações de pares, anos de escolaridade.

ABSTRACT

The continued and increased incidents of bullying in schools are concern to society in general. Bullying is characterized as an aggressive, systematic, repetitive and prolonged In time, an imbalance of power, with great intensity witch affects children and young people, undermining their healthy development, with effects in short and long term. The promotion of empathy has been suggested in several studies as and inhibition or reduction of aggression. The present study aims at analyze the relationship between empathy and bullying students of 4 and 6 years of schooling, as well as their factors. With the nine issues raised is intended to determine the distribution of students by empathy and victimization behaviors received in school, relating these behaviors to the variables considered. This work intends to investigate the differences between gender and years of schooling in empathy and bullying behaviors. The sample comprised 238 students of 4 and 6 years of schooling for two groups of schools in urban area of Lisbon. In assessing the behavior of empathy was used an adaptation of “A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children” (Zoll & Enz, 2010) and the analysis of the extent of bullying victimization it was used the portuguese adaptation of the “Peer Victimization Scale” (Veiga, 2007b). In analyzing the results, we observed correlations between the cognitive dimension of empathy and some items of the scale of victimization, and that the students with higher levels of empathy in cognitive were those with the highest number of occurrences of victimization from grade school. Were detected gender differences in empathy and behaviors and gender differences in victimization grade received in school. These results, in general, are combined with other studies on this topic. This research refers to the need of further studies on the subject, analyzing the dimensions of bullying, controlling a longitudinal study with more years of schooling and evaluation of an intervention program aimed at the development or empathy.

Keywords: empathy, bullying, victimization, peer relationship, years of schooling.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, meu orientador neste trabalho, por todo o incentivo, disponibilidade e acompanhamento ao longo de todo o processo de elaboração da dissertação. Agradeço também o seu apoio no tratamento e análise dos dados, cuja colaboração foi fundamental.

A todos os professores de mestrado, nos esclarecimentos e estímulos dados para o aprofundamento dos meus conhecimentos.

A todas as colegas de mestrado, pelos agradáveis momentos de trabalho, colaboração e de convívio.

Às colegas e amigas Alexandra Fitas, Cecília Domingues e Elisabete Manata, pelo seu incentivo, apoio e amizade.

Aos alunos que participaram no estudo, aos colegas que colaboraram na recolha dos dados e aos diretores dos agrupamentos que amavelmente foram recetivos a este estudo.

A todos os colegas, que também se tornaram amigos, ao longo do meu percurso profissional, que pelo exemplo, partilha e apoio; se revelaram fundamentais na minha formação pessoal e profissional.

Por último, mas não menos importante, à minha família, por todo o apoio, compreensão e incentivo que sempre me expressaram.

A todos, o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice	iv
Índice de tabelas	vi
Índice de gráficos	vii
 Capítulo I - Introdução	 1
1.1. O Problema e a sua importância	1
1.2. Objetivo do Estudo	5
1.3. Questões do estudo	5
1.4. Estrutura geral da Dissertação	6
 Capítulo II – Empatia e Bullying	 8
2.1. Empatia	8
2.1.1 A definição de Empatia	8
2.1.2. O desenvolvimento da Empatia	10
2.1.3. A Empatia em Carl Rogers	14
2.2. Bullying	17
2.2.1. A definição de <i>Bullying</i>	18
2.2.2. Caracterização dos intervenientes no <i>Bullying</i>	21
2.2.2.1. Vítimas	21
2.2.2.2. Agressores	23
2.2.2.3. Testemunhas/Observadores	25
2.2.3. Efeitos do Bullying	26
2.2.4. Fatores do <i>bullying</i>	28
2.2.5. Programas de Intervenção no <i>bullying</i>	32
2.3. A Relação entre Empatia e <i>Bullying</i>	39
2.3.1. A Empatia na redução da agressividade	39
2.3.2. Estudos realizados	40
 Capítulo III - Metodologia	 44
3.1. Opções metodológicas	44
3.2. Amostra do Estudo	45
3.3. Os Instrumentos	53
3.3.1. O Questionário de Empatia	54
3.3.2. O Questionário de Vitimização	56
	iv

3.4. Procedimento	57
3.5. Variáveis de Estudo	58
Capítulo IV – Apresentação dos Resultados	59
4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens de vitimização e empatia	59
4.2. Análises Correlacionais	63
4.3. Análises Diferenciais	67
Capítulo V – Discussão dos Resultados	70
5.1. Discussão dos Resultados	70
5.1.1. Discussão dos Resultados Descritivos	70
5.1.2. Discussão dos Resultados Correlacionais	74
5.1.3. Discussão dos Resultados Relacionais	77
5.2. Conclusões	79
5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações	83
Referências	86
Anexos	93
Anexo 1 - Questionário aos alunos	94
Anexo 2 - Tabela relativa à questão de estudo sete (“Será que existem diferenças significativas nos comportamentos de <i>bullying</i> entre os alunos do género masculino e do género feminino?”)	99
Anexo 3 - Tabela relativa à questão de estudo oito (“Será que existem diferenças na empatia entre os alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade?”)	100
Anexo 4 - Tabela relativa à questão de estudo nove (“Será que existem diferenças nos comportamentos de <i>bullying</i> entre os alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade?”)	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 - Medidas do Programa de Intervenção de Olweus	33
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1 - Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade	46
Tabela 3.2 - Distribuição da amostra em função da variável género	46
Tabela 3.3 - Distribuição da amostra em função da variável idade	47
Tabela 3.4 - Distribuição da amostra em função da variável número de retenções	48
Tabela 3.5 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe	49
Tabela 3.6 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai	51
Tabela 3.7- Distribuição da amostra pela variável pais separados/divorciados	52
Tabela 3.8 - Distribuição da amostra pela variável mãe desempregada	52
Tabela 3.9 - Distribuição da amostra pela variável pai desempregado	53
Tabela 4.1- Distribuição dos alunos pelos itens da vitimação na escola, em termos de ocorrência	61
Tabela 4.2 - Distribuição dos alunos do 4.º e do 6.ºano pelos comportamentos de empatia	63
Tabela 4.3. Correlações entre os itens de vitimização e as dimensões de empatia	64
Tabela 4.4 - Correlações entre as dimensões da empatia e as variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?	65
Tabela 4.5 - Correlações entre os itens de <i>bullying</i> e as variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?	66
Tabela 4.6 - Diferenças na empatia em função do género	67
Tabela 4.7 - Diferenças no <i>bullying</i> em função do género	68
Tabela 4.9 - Diferenças no <i>bullying</i> em função do ano de escolaridade.	69

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 3.1- Distribuição da amostra em função da variável idade	47
Gráfico 3. 2 - Distribuição da amostra em função da variável número de retenções	48
Gráfico 3.3 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe	50
Gráfico 3. 4 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai	51

Capítulo I

Introdução

Neste primeiro capítulo é apresentado o problema que despoletou a realização deste estudo. Tratando-se de um problema enquadrado no meio escolar, as suas consequências afetam todo o processo educativo de crianças ou jovens. Justifica-se a sua importância, enquanto problemática presente na atualidade, preocupando a sociedade em geral. A partir da formulação do problema, foram delineadas as questões de estudo, que orientam a exploração da temática. No final do capítulo, é feita uma breve descrição da estrutura da dissertação.

Na elaboração desta dissertação estiveram presentes as novas regras ortográficas do *Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa de 1990*, com exceção nas citações incluídas que respeitam o texto original dos autores.

1.1. O Problema e a sua importância

O problema do *bullying* na escola tem sido exposto, com alguma frequência, em notícias dos meios de comunicação social, relatando muitas das vezes consequências graves para as vítimas, situação que tem contribuído para a sua maior divulgação e consequente motivo de preocupação para pais, professores e a sociedade em geral. O fenómeno está presente em diversos países (Pereira, 2008; Veiga, 2007a), onde têm sido aplicados alguns programas para prevenção ou redução do problema. Nas escolas portuguesas, também se registam ocorrências que se enquadram num comportamento de *bullying*, que tem sido objeto de debates e estudos.

Uma das razões mais preocupantes neste fenómeno deve-se aos efeitos negativos a curto e a longo prazo que o *bullying* provoca no desenvolvimento global, na vítima, no agressor, assim como nas testemunhas/observadores. Na faixa etária do estudo, dos 10/12 anos, parece haver um maior número de ocorrências, assim como é indicada uma forte influência do grupo de pares sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, que afeta a sua tomada de decisões e a sua autoestima (Papalia & Olds, 2000).

Nos diversos fatores considerados como podendo contribuir para o desenvolvimento de comportamentos de *bullying*, um dos referenciados é a falta de

empatia que o agressor ou agressores estabelecem com a vítima ou vítimas. Em estudo realizado nos Estados Unidos (Nickerson *et al*, 2008) concluiu-se que a empatia desenvolvida e promovida entre estudantes, poderia contribuir para a prevenção dos comportamentos de agressividade e por outro lado, melhorar as relações com os pares e o ambiente na sala de aula. Deste modo, será importante verificar a relevância deste fator entre os jovens que frequentam o 4.º ano e do 6.º ano, de escolas portuguesas.

Incluída no fenómeno do bullying optou-se pela análise mais detalhada da dimensão da vitimização, ou seja, dos maus-tratos entre pares. A vítima, sendo o interveniente no bullying que mais efeitos negativos sofre, daí que seja a sua situação que mais atenção e esforço deverá conciliar. Os fatores inerentes ao desenvolvimentos destes comportamentos também serão objeto de análise. Os alunos do 4.º e do 6.º ano, de escolas de meios heterogéneos selecionados, constituíram a amostra do estudo. A pergunta de partida para o estudo indica-se da seguinte forma: **“Que relação existe entre empatia e bullying em alunos do 4º e 6º ano, e quais os seus fatores?”**.

A empatia tem sido considerada uma capacidade com crescente interesse, em especial no contributo para a promoção de comportamentos pró-sociais. Também está associada ao desenvolvimento de atitudes altruístas, já que a ação pretende intencionalmente favorecer o outro e incompatível com as ações agressivas (Garcia-Serpa *et al*, 2006). É o seu contributo para a prevenção e redução da agressividade, que tem despertado mais interesse, para a resolução de problemáticas como o caso do *bullying*. Os efeitos positivos de uma comunicação empática entre pares também se revelam na sua possibilidade de gerar a partilha de dificuldades, a recuperação ou aumento da autoestima e a busca de solução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2001).

A preocupação com o desenvolvimento académico dos alunos não é suficiente para a promoção do desenvolvimento global de crianças e jovens. A promoção do desenvolvimento pessoal e social é fundamental para a sua formação global, tendo efeitos também no seu rendimento académico e no estabelecimento de saudáveis relações interpessoais. A escola deve constituir-se como um ambiente harmonioso e seguro, que é condição imprescindível para que desempenhe a sua tarefa educativa integral, com vista à promoção do sucesso educativo e social de todos os alunos.

A promoção de um ambiente escolar sem violência deve ser garantida por toda a comunidade escolar, salvaguardando o bem-estar coletivo. Em muitas situações é

comum aos alunos um clima de competitividade e de violência, o que prejudica o seu envolvimento nas atividades escolares e também o seu desenvolvimento social entre os pares.

O interesse em analisar esta temática de “empatia e *bullying*” deve-se em primeiro lugar à preocupação que qualquer educador sente face ao crescente aparecimento de ocorrências de *bullying* em escolas portuguesas. A evidência das suas consequências tão desastrosas e prejudiciais para o desenvolvimento psicoafetivo das crianças é preocupação fundamental de pais e professores e conduz-nos ao debate de medidas de prevenção e de combate a este fenómeno, tão complexo e multidimensional. Os sentimentos de empatia, como alguns estudos o revelam (Pavarino *et al*, 2005), parecem indicar a sua influência na inibição ou redução da agressividade.

A pertinência e atualidade deste problema deve-se não só aos efeitos que os maus-tratos provocam no desenvolvimento saudável das crianças, assim como as consequências a longo prazo: na autoestima, no rendimento escolar, no progresso nos estudos, entre outros. As consequências deste comportamento afetam não só as vítimas, os observadores/testemunhas como os próprios agressores, que em muitos casos enveredam por uma vivência de criminalidade e abandono escolar. Situação que não deve ser menosprezada, já que a escola deve criar oportunidades a todos, de se integrarem e evoluírem nas aprendizagens. A “modelagem” deste tipo de comportamento também é um dos aspetos a analisar, ainda para mais na faixa etária em estudo (10/12 anos), em que os alunos estão mais predispostos a influências do meio ambiente e em que o grupo de pares tem uma influência tão forte (Papalia & Olds, 2000; Salmivalli, 2010).

Esta problemática do *bullying* é evidenciada por diversos autores nacionais e internacionais, evidenciando preocupações educativas, assim como sociais. Em Portugal, num estudo a nível nacional de Carvalhosa e outros (2001), numa amostra de 6903 alunos que frequentavam o 6.º, 8.º e 9.º ano, os resultados indicaram que 21% dos alunos foram vítimas de *bullying* uma ou mais vezes, embora somente 10% confirmassem ter agredido os colegas. Os resultados também indicaram que eram os rapazes e os alunos de escolaridade mais baixa, o que estiveram mais envolvidos em situações de *bullying*, como vítimas, agressores ou ambas as intervenções.

As proporções que este fenómeno tomou na atualidade preocupam grandemente educadores e sociedade em geral, colocando em causa a visão da escola como local de

aprendizagem e socialização, em que crianças e jovens fortalecem as suas relações interpessoais. A segurança da escola fica fragilizada com o aparecimento do *bullying*. Mesmo sendo em pequena escala, provoca rápidas mudanças no ambiente de sala de aula e até do clima de escola, afetando toda a comunidade educativa. Os pais deixam de estar tranquilos com o bem-estar dos seus filhos, passando a escola a ser um local de insegurança e mal-estar para os alunos, ou até mesmo de revolta.

As ocorrências de *bullying* parecem ser comuns à maioria das escolas tanto em meio sócio-económico baixo como em meio sócio-económico mais elevado, passando a não ser só um fenómeno que afeta minorias para poder abranger um largo número de crianças e jovens. Não dar atenção e resposta a este fenómeno só fará com que ele vá alastrando. A intervenção o mais precocemente possível terá mais efeitos imediatos, prevenindo consequência mais graves.

Diversas causas têm sido apontadas para o surgimento dos comportamentos de *bullying*, algumas ligadas às características individuais, ao contexto familiar, à influência do grupo de pares, assim como noutras particularidades do ambiente onde interagem as crianças e jovens. Não se apresentam como causas fáceis de detetar ou até de prevenir, pois em muitas situações será um conjunto de fatores que conduzem a que se desenvolva um determinado tipo de comportamento, que neste caso será prejudicial ao desenvolvimento integral das crianças.

A dificuldade da criança ou jovem de se “colocar no lugar do outro”, a incompreensão do ponto de vista do outro, dos seus motivos e razões facilitará a sua tomada de atitudes agressivas. Também terá a sua influência, a ausência da noção do prejuízo que as suas ações provocam na autoestima e no bem-estar do outro e também no não assumir de responsabilidade pelos seus atos. O desenvolvimento da empatia surge como benefício na redução dos comportamentos da agressividade e na promoção de relações saudáveis entre pares. Vários estudos evidenciam o papel da empatia na redução da agressividade, (Björkvist, 2000; Jolliffe & Farrington, 2011; Pavarino *et al*, 2005), problemática que afeta o desenvolvimento psicológico e afetivo da criança, que poderá ter efeitos ao longo da vida.

A complexidade do fenómeno do *bullying* torna necessária a colaboração de diversas entidades, desde a comunidade educativa, a entidades de saúde e segurança, entidades governamentais e até dos meios audiovisuais. Somente uma estratégia conjunta poderá conduzir a efeitos positivos. A promoção do desenvolvimento da

empatia também deverá ter o seu lugar na família, desde a mais precoce idade e ser reforçada ao longo do desenvolvimento da criança/jovem. Ao nível da escola, as medidas a implementar também devem passar por uma reformulação dos objetivos a atingir no Projeto Educativo, evidenciando a promoção do trabalho colaborativo e o desenvolvimento de valores, tais como: da tolerância, do respeito das diferenças e a assertividade.

1.2. Objetivo do estudo

Com este estudo pretende-se analisar a relação entre os comportamentos de empatia e de *bullying*, assim como os fatores que poderão contribuir para o seu desenvolvimento. Salientam-se, assim, como objetivos específicos deste estudo:

- Aprofundar os conceitos da empatia e do *bullying*
- Identificar fatores e consequências do *bullying*
- Analisar o desenvolvimento da empatia
- Apresentar contributos para a prevenção/redução do *bullying*

A partir da definição dos objetivos específicos do presente estudo foram enunciadas as questões do estudo.

1.3. Questões do estudo

Partindo da formulação da pergunta de partida e dos objetivos do estudo, delinearão-se as questões, a que o presente trabalho pretende responder. As questões de estudo colocadas foram as seguintes :

- Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de vitimização recebidos na escola?
- Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens de empatia?
- Q3: Que relação existe entre as dimensões da vitimização recebida na escola e a empatia?

- Q4: Que relação existe entre empatia e cada uma das variáveis: retenções, idade, anos de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?
- Q5: Que relação existe entre *bullying* e cada uma das variáveis: retenções, idade, anos de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?
- Q6: Será que existem diferenças significativas na empatia entre os alunos do género masculino e do género feminino?
- Q7: Será que existem diferenças significativas nos comportamentos de *bullying* entre os alunos do género masculino e do género feminino?
- Q8: Será que existem diferenças na empatia entre os alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade?
- Q9: Será que existem diferenças nos comportamentos de *bullying* entre os alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade?

Após a indicação das questões de estudo, passa-se à apresentação da estrutura geral desta dissertação.

1.4. Estrutura geral da dissertação

Pensando numa melhor apresentação do presente estudo, decidiu-se dividir esta dissertação em cinco capítulos, ao longo dos quais se analisa o problema colocado inicialmente. No primeiro capítulo é definida a pergunta de partida, o contexto em que foi analisada a questão, justificando-se a importância da sua análise. Apontam-se os objetivos e as questões de estudo que derivaram da problemática.

Ao longo do segundo capítulo são analisados os conceitos principais de empatia e *bullying*. O conceito de empatia é definido, são descritos aspetos relevantes do seu desenvolvimento e sucintamente apresenta-se a perspetiva de Carl Rogers em relação à empatia. Em relação ao *bullying*, para além da sua definição, são caracterizados os intervenientes na ação de *bullying*, analisados os seus efeitos e fatores. Também são apresentados sinteticamente alguns programas de intervenção e medidas de atuação que se consideraram relevantes para o combate ao *bullying*.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia selecionada para a implementação do estudo. Caracteriza-se a amostra, que serviu de base ao estudo e descrevem-se os instrumentos aplicados e os procedimentos usados.

A análise estatística dos resultados é apresentada no quarto capítulo, incluindo-se os resultados descritivos, correlacionais e diferenciais.

O quinto capítulo finaliza a dissertação e discutem-se os resultados em ligação com a revisão da literatura. As conclusões são apresentadas com base numa reflexão sobre os resultados e experiências de prática pedagógica. Conclui-se a dissertação com a indicação dos limites do estudo e com a apresentação de propostas para novas investigações. Também se apresentam as referências dos autores indicados ao longo da dissertação e os anexos da mesma.

Capítulo II

Empatia e *Bullying*

Este capítulo tem como objetivo a explicitação dos conceitos de empatia e *bullying*, apresentando as suas principais facetas. No caso da empatia foram analisadas as suas dimensões, o seu desenvolvimento e foi descrita sucintamente a perspectiva de Carl Rogers. Em relação ao *bullying*, são caracterizados os principais intervenientes nessa ação, expostos fatores que estão na sua origem e os efeitos no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens. Também se descrevem alguns programas de prevenção ou redução do *bullying*. Após a explicação dos conceitos, analisa-se a sua relação, com base em alguns estudos internacionais realizados.

2.1. Empatia

A empatia tem sido considerada um elemento fundamental da personalidade humana. Vários estudos têm sido realizados de modo a analisar a sua influência no comportamento humano. O interesse crescente pela empatia deve-se aos seus efeitos no estreitamento das relações interpessoais e na promoção da inibição de comportamentos agressivos (Jolliffe & Farrington, 2011; Pavarino *et al*, 2005; Wied *et al*, 2010). É considerada e aplicada de diversas maneiras, enquadrada nas habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001) e analisada em diversas perspetivas, como por exemplo, na sua dimensão cognitiva (Eisenberg, 1986; Hoffman, 2000).

2.1.1. A definição de empatia

O conceito de empatia tem sido usado em diferentes contextos e com vários significados, designando geralmente a reação de um indivíduo ao comportamento ou atitude do outro (Davis, 1983). Do grego *Empátheia*, significa “entrar no sentimento”, termo usado na designação da capacidade de apreender a experiência subjetiva de outra

pessoa (Goleman, 1995). No início do século XX, autores germânicos ligados à estética utilizavam o termo “*emfühlung*”, na descrição da relação entre o sujeito e a obra de arte, designando “sentir-se dentro”. Na tradução desse vocábulo, Titchener utilizou a palavra “*empathy*”, que passou a ser utilizada para expressar uma relação de percepção e compreensão de sentimentos do outro, no âmbito da psicologia. Inicialmente a empatia foi considerada somente na dimensão afetiva, mas com o aparecimento de várias teorias do desenvolvimento cognitivo do ser humano, acabou por se dar relevo à sua dimensão cognitiva. Dada a dificuldade de ter uma visão separada, acabou por se valorizar as duas dimensões da empatia que no seu conjunto influenciam o comportamento humano (Davis, 1980).

Mead (citado em Harré & Lamb, 1988) atribuiu à empatia o significado de compreensão e partilha da emoção de outra pessoa, numa situação, implica “colocar-se no lugar do outro”. A habilidade da criança em representar o “papel do outro” era considerada como um aspeto importante para o seu desenvolvimento social e ético. Dymond (citado em Harré & Lamb, 1988) introduziu a noção de “previsão” do sentimento, pensamento ou comportamento do outro, apontando para a sua dimensão cognitiva. Segundo Harré e Lamb (1988) seria necessária uma reconstrução do significado de uma determinada situação, o que seria realizado com base na vivência de situações semelhantes, assim como do conhecimento da pessoa.

Nos estudos que realizou sobre empatia, Eisenberg (1986) distingue três tipos de reações emocionais que frequentemente designamos por empatia: o sentir a emoção do outro em reflexo; a resposta a uma emoção; e também uma manifestação de ansiedade ou nervosismo perante outro estado emocional do outro, que poderá necessitar da nossa ajuda. Eisenberg opta pela sua utilização com um significado de resposta emocional, que poderá ser de “*sympathy, empathy or personal distress*”(Eisenberg, 1989, p. 31).

Se analisarmos a empatia numa perspetiva cognitivista, podemos defini-la como capacidade de perceber os sentimentos e a perspetiva do outro, em que essa compreensão e sentimento podem ser demonstrados através de reações (Pavarino *et al*, 2005), havendo assim uma componente comunicativa. Na comunicação interpessoal, a empatia é considerada essencial e significativa para o estabelecimento de relações harmoniosas entre as pessoas, promovendo a compreensão e a aceitação (Hargie, 2011; Rogers, 2009, Veiga, 2007a).

Na dimensão cognitiva, pressupõe-se a compreensão do ponto de vista do outro, das suas expressões, reações e do modo como reage a diversas situações que se lhe colocam. Tomando como referência a dimensão afetiva, a empatia refere-se à experimentação da emoção do outro, expressando uma compreensão emocional, mas com o devido distanciamento face ao outro. Está em evidência o compartilhar de emoções e a expressão de uma compreensão do estado emocional do outro (Goleman, 1995). Feshbach e Feshbach (1982) também evidenciam três componentes essenciais na empatia. Essas componentes envolvem o desenvolvimento de capacidades individuais, como: identificação e discriminação de emoções, de tomar o ponto de vista do outro e de partilhar sentimentos.

A empatia comporta tanto um processo cognitivo (a habilidade de perceber o estado emocional do outro) como uma capacidade afetiva (partilha do estado emocional do outro). Nos estudos atuais são contempladas ambas as dimensões da empatia (Jolliffe & Farrington, 2004). É ponto assente a variabilidade da empatia nos indivíduos, a sua mensurabilidade e a sua influência no comportamento humano. É indicada a sua influência na promoção do altruísmo, assim como na prevenção e redução do comportamento antissocial e agressivo.

2.1.2. O Desenvolvimento da Empatia

Vários autores (Goleman, 1995; Hoffman, 2000), partilham a ideia de que a empatia se origina na primeira infância e que o seu desenvolvimento dependerá de diversos fatores, nomeadamente o ambiente familiar. Hoffman (2000) expõe o caso dos bebés, que ao ouvirem o choro de um, os outros também choram, apresentando um primeiro sinal de sentimento empático, mostrando apoio à angústia do outro, mesmo antes de terem adquirido a noção da sua individualidade.

Pérsico (2011) salienta que com um elevado grau de empatia é possível “colocar-se no lugar do outro” que se vê sofrer lembra-se como se sentiria mal caso estivesse no seu lugar. Esta posição é situada no mesmo nível de partilha entre ambos os sujeitos e não num grau superior, o que aconteceria no caso de compaixão, que seria distinto de empatia. A empatia é considerada como uma capacidade, sendo o seu desenvolvimento

possível, desde a mais tenra idade. A capacidade de perceber as emoções é demonstrado por algumas crianças, enquanto outras o não conseguem fazer, ficando indiferentes. A autora considera que o desenvolvimento da empatia se relaciona com o modo como os pais souberam reconhecer as emoções da criança e depende da apreensão de certos sinais corporais: gestos e tom de voz, que muitas vezes dizem mais do que as palavras. A empatia seria também o veículo que nos leva a perceber o que os outros necessitam.

O modo como os pais se relacionam e o estilo parental que adotam são determinantes para o fortalecimento ou enfraquecimento dos comportamentos empáticos. O estilo parental permissivo e autoritário dos pais não é favorável ao desenvolvimento de habilidades sociais em geral, especialmente de empatia (Garcia-Serpa *et al*, 2006). O facto de os pais dirigirem mais a atenção dos filhos para os problemas das outras pessoas, também é promotor deste tipo de comportamento.

As primeiras manifestações de comportamentos empáticos ocorrem mesmo antes de a criança ter a consciência de uma existência independente do outro, com sentimentos próprios. Hoffman indica uma componente cognitiva e emotiva para a compreensão das emoções dos outros, considerando o desenvolvimento da compreensão empática como uma manifestação da maturidade emocional e uma consolidação da identidade pessoal. Numa fase do seu desenvolvimento, a criança apercebe-se que o desenvolvimento das emoções nos outros é independente do seu estado emocional, de modo que, certos comportamentos empáticos só poderão ser explicados porque a criança compreende os sentimentos do outro, caso contrário não os compreenderia. Uma condição essencial, ao desenvolvimento da empatia, é o autoconhecimento do indivíduo. “A empatia nasce da auto consciência; quanto mais abertos formos à nossas emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros.” (Goleman, 1995, p. 117). Goleman acrescenta ainda que os indivíduos que têm dificuldades em reconhecer o que sentem, também revelam as mesmas dificuldades em reconhecer os sentimentos dos outros, o que ele denomina como “emocionalmente surdos”. Considera que esta incapacidade representa um défice de inteligência emocional e também uma grande falha como ser humano, referindo que “Em qualquer relação, as raízes da solicitude nascem da sintonia emocional, da capacidade de sentir empatia” (Goleman, 1995, p. 117). A habilidade do indivíduo em compreender os sentimentos do outro torna-se relevante para várias áreas da atividade humana e a sua falta poderá conduzir a diversos tipos de perturbações ou à violência.

Numa situação de empatia entram diversos fatores de ordem sensorial, intelectual, imitativa e emotiva, que se baseiam na conduta social do homem e nos seus produtos. Para o desenvolvimento da empatia, Sarto refere que é necessário experimentar vivências de caráter emocional. Para tal é essencial um conjunto de experiências e possibilidades de vivências que nos permitem reconstruir em nós próprios a vida psíquica dos outros (Sarto, 1936), tarefa essa, que se revela de difícil concretização.

Flury e Iakes (2006) consideram que a habilidade empática, na sua dimensão cognitiva, a capacidade de perceber os pensamentos e sentimentos dos outros só emerge efetivamente na adolescência. Para perceber os sentimentos e pensamentos do outro será necessário um conhecimento da sua intersubjetividade, que poderá ser conseguida com a partilha de informações, discussão de experiências, o que facilitará o conhecimento da estrutura de pensamento do outro. Falcone e outros (2008), num estudo sobre empatia realizado com estudantes universitários de diversas áreas, detetaram dificuldades na “compreensão da perspetiva do outro”. Confirma assim que, a compreensão das razões do outro antes que sejam expressas as razões do sujeito requer um considerável esforço.

Em estudo realizado, Koller e outros (2000) verificaram que as crianças mais empáticas eram as socialmente mais competentes, apresentando mais comportamentos de proteção e revelando um maior adaptação social e resiliências do que as outras crianças. Vários autores também verificaram que as raparigas revelam maior empatia do que os rapazes (Garcia-Serpa *et al*, 2006). Rueckert e Naybar (2008), nos seus estudos sobre empatia com adultos também indicaram que as mulheres têm um nível mais elevado de empatia.

Goleman (1995), com base em testes realizados nos Estados Unidos revela vantagens da compreensão empática, considerando que os alunos que revelam maiores capacidades na compreensão dos sentimentos dos outros se mostraram mais populares, ajustados e até mais expansivos. Esta vantagem é indicada independentemente dos resultados de aproveitamento académico. Numa série de estudos conduzidos por Marian Radke-Yarrow e Carolyn Zahn-Waker no Instituto Nacional de Saúde Mental, citado por Goleman (1995), é apontado que uma grande parte da diferença no nível de interesse empático teve em conta a maneira como os pais educam os filhos. Esses indicam que as crianças mostram-se muito mais empáticas, quando os pais têm o hábito

de lhes chamar a atenção para as consequências que o seu comportamento tem em relação aos outros, como por exemplo: “Vê como ela ficou triste”, em vez de dizer “Isto foi muito feio.” É também referido que a empatia nas crianças é igualmente influenciada pela observação das reações das pessoas, quando presenciam o sofrimento de alguém. As crianças têm tendência a imitar o que veem, podendo desenvolver um conjunto de respostas empáticas, especialmente ajudando outras pessoas que estão tristes (Goleman, 1995). O autor também refere um estudo de Stern, em que se aponta a importância dos momentos em que as crianças sabem que as suas emoções são recebidas com empatia, que são aceites e compreendidas, a este processo ele chama de “sincronização”. Neste estudo verificou-se que as mães deixando de manifestar uma espécie de empatia para com as emoções da criança, ela poderá começar a deixar de as manifestar ou até de senti-las (Goleman, 1995).

A falta de empatia associada a dificuldades de compreensão de diversos comportamentos, na autorregulação e no autocontrole emocional, contribuem para a tomada de atitudes agressivas (Pavarino *et al*, 2005). Vários autores salientam o contributo da empatia na redução da agressividade e na promoção do comportamento prosocial. (Hoffman, 2000; Jolliffe & Farrington, 2011; Nickerson *et al*, 2008).

Goleman, com base nas ideias de Hoffman, refere “A atitude empática cruza-se com os juízos e valor, porque os dilemas morais indicam sempre vítimas potenciais.” (Goleman, 1995, p. 126). Neste sentido, as raízes da moral são consideradas como tendo a sua base na empatia, já que se sente empatia pelos que estão em perigo, em privações, o que nos leva a tentar ajudá-los. Hoffman (2000) propõe que é essa capacidade de afeto empático de nos colocarmos no lugar do outro que nos leva a seguir determinados princípios morais. A empatia e os princípios morais complementam-se, contribuindo para o comportamento moral. Einolf (2008) considerou o sentimento empático um importante componente do pensamento moral e do comportamento em geral, essencial à motivação, à realização de atitudes pró-sociais e de ajuda em particular.

Outro aspeto importante diz respeito às regras que a criança assimila como resultado das interações sociais. Se não seguir essas regras, poderão ocorrer perturbações no seu relacionamento com os outros, levando a que seja ignorada ou rejeitada pelos companheiros de brincadeiras (Goleman, 1995). A maneira como percebemos os outros é influenciada pelo nosso estado emocional e cognitivo. São

fatores individuais e circunstanciais que determinam o tipo de comportamento que apresentamos. Assim, a interação social pode levar a modificações no conhecimento individual, crenças e atitudes, que poderão levar a uma redefinição social (Hargie, 2011).

Segundo Goleman (1995), ao ser capaz de pôr de lado o egoísmo e os impulsos, a criança poderá adquirir vantagens sociais: desenvolve a capacidade empática, ajuda-a a ver as coisas do ponto de vista dos outros. A empatia leva-a a preocupar-se com os outros, podendo conduzir ao altruísmo e à compaixão. Ao ver as coisas do ponto de vista dos outros, também se está a contribuir para quebrar os preconceitos e promover a tolerância e a aceitação das diferenças.

O desenvolvimento da empatia foi diferenciado por alguns autores, no que diz respeito ao género e à faixa etária em que é mais saliente. No estudo realizado por Koller e outros (2001) com 320 adolescentes de 14/16 anos de ambos os sexos, no Brasil, não se observaram diferenças de género na empatia, mas entre escolaridade ficou evidente uma faceta mais afetiva na pré-adolescência. Graton e Gringart (2005), num estudo realizado com 413 crianças de escolas australianas dos 7 aos 11 anos, indicaram diferenças de empatia no género com valores mais altos no género feminino, tanto na dimensão afetiva como na dimensão cognitiva. Resultados semelhantes quanto ao género, foram encontrados por Albiero e outros (2009) num estudo realizado com 655 adolescentes, com idade média de 15 anos, em escolas do norte de Itália.

Com base em dados recolhidos entre 2002 e 2004, na sociedade americana, Smith (2006) indicou que se verificou uma prevalência de valores de empatia e altruísmo, que aumentaram durante a recolha dos dados. A empatia revelou-se intimamente ligada com os valores de altruísmo. Constatou-se que o género tinha um impacto significativo na socialização da empatia na criança e que, sem cuidados da mãe ou outros cuidados femininos, a criança tenderia a ser menos empática em adulta.

2.1.3. A Empatia em Carl Rogers

Na sua perspetiva, Carl Rogers identifica como relevante o modo como os indivíduos (pacientes) percecionam o mundo em detrimento da compreensão de factos circunstanciais, posição que assentava nas suas experiências de terapia com os seus

pacientes. Ele tinha uma visão positiva da natureza humana, considerando que as pessoas tinham uma orientação positiva na sua vida e possuíam capacidades para se atualizarem e desenvolverem a si próprios. A empatia, em conjunto com a autenticidade e a consideração positiva, quando experimentados pelo indivíduo, fomentaria a atualização, ou seja, o desenvolvimento da personalidade. A empatia é, pois, considerada por Rogers como um dos fatores mais importante.

Para Rogers (2009), a empatia representa uma compreensão dos sentimentos, pensamentos do outro, como ele refere “quando os vejo como a pessoa os vê, e aceito a ambos” (Rogers, 2009, p. 58). Significa ter uma visão do mundo do outro, dos seus sentimentos e opiniões, como se utilizasse o seu ponto de vista, incluindo todo o conjunto de “referências”, que lhe são próprias. Rogers não considera a empatia uma técnica específica ou um pré-requisito numa forma de atuar, mas a representação de uma atitude global. A empatia significa para o autor um facto importante, que ele evidencia na seguinte expressão: “Atribuo um enorme valor ao facto de poder permitir-me a mim mesmo compreender uma pessoa” (Rogers, 2009, p. 45). É considerada essencial e significativa para o estabelecimento de relações harmoniosas entre as pessoas, não se tratando somente da aceitação da pessoa tal como ela é, mas também da sua afetividade.

Em todo o processo terapêutico defendido por Rogers, o professor, no meio escolar, poderá desempenhar um papel importante, semelhante ao terapeuta, no desenvolvimento de relações e comunicações harmoniosas, tendo como objetivo a compreensão e não o julgamento do outro. O uso da empatia será fundamental na mediação de relações mais conflituosas entre os alunos, contribuindo para a promoção de comportamentos pró-sociais e redutores da agressividade.

Carl Rogers (2009) defendeu um papel fundamental da empatia no desenvolvimento da personalidade do ser humano, mas o seu desenvolvimento poderia abranger, especialmente na infância, devido ao desencorajamento dos outros. O autor apresenta-nos inúmeras dificuldades na compreensão empática. A principal dificuldade origina-se no nosso hábito de julgar, de emitir as nossas opiniões, de aprovar ou desaprovar, em detrimento da preocupação em compreender a perspetiva do outro. “A maior barreira à comunicação interpessoal é a nossa tendência muito natural para julgar, para apreciar, para aprovar ou para desaprovar as afirmações de outra pessoa ou outro grupo” (Rogers, 2009, p. 378). Deste modo, o autor defende que não se está a dar

oportunidade ao outro de se afirmar autonomamente, enfrentando os seus problemas, tomando as suas decisões e sendo ele próprio o julgador das suas próprias ações.

A compreensão da perspectiva do outro, segundo Rogers (2009), representa para nós uma atitude de risco, de insegurança, já que temos de sair do nosso “quadro de referências”, o que poderá provocar alterações nos nossos sentimentos e opiniões. Positivamente, essa “saída do nosso mundo”, essa compreensão empática, poderá enriquecer o nosso desenvolvimento e a aceitação de nós próprios, “a pessoa deixa as suas defesas e encara o seu *eu* verdadeiro” (Rogers, 2009, p. 351). O processo de compreensão empática de outra pessoa passa pela prévia compreensão do próprio (autoconhecimento) e só com a aceitação dos seus próprios sentimentos lhe será permitida a aceitação dos sentimentos do outro. Se a pessoa vive de “fachada” ou então “na defesa”, como refere Rogers, com receio que afetem o seu mundo, também não está em condições de ouvir os outros e de os compreender. A libertação das nossas defesas torna-nos capazes de ser recetivos a ouvir os outros e aceitá-los, compreendendo o modo como vivem. O conhecimento do outro representa um momento que despoleta a sua aceitação e respeito. “Quando nos aproximamos de uma pessoa, percebemos os seus pensamentos, as suas emoções, os seus sentimentos, ela tornou-se não só compreensível mas boa e desejável” (Rogers, 2009, p. 352).

Este processo terapêutico de Rogers permite uma melhor expressão dos sentimentos, dos positivos aos negativos (ódio e cólera). O sujeito ao aceitar esses sentimentos negativos como seus, eles deixam de ser explosivos e a sua expressão é feita de forma calma e objetiva. É deste modo que Rogers considera que se poderão modificar aspetos importantes da personalidade da pessoa, da sua relação e comunicação com os outros. A compreensão de um sentimento negativo, como o ódio, poderá ser um passo para a transformação desse sentimento de modo a proporcionar à pessoa relações mais realistas e harmoniosas. De salientar, que é o próprio indivíduo o autor fundamental do desenvolvimento da sua personalidade, que se opera em si próprio. Segundo Rogers (2009), a empatia é fundamental para o conhecimento dos nossos próprios sentimentos e também para o nosso desenvolvimento.

Neste âmbito da conceção da empatia de Carl Rogers há destacar um trabalho de Veiga (2007a) que apresenta uma categoria empática, incluída num Modelo Comunicacional Eclético. As categorias apontadas neste modelo comunicacional são referidas como permitindo o desenvolvimento de competências ou representando

obstáculos à comunicação entre professor e aluno, podendo ter efeitos no aumento ou diminuição de comportamentos de indisciplina dos alunos. O modo como o professor comunica na sala de aula pode afetar, entre outros aspetos, a regulação da disciplina. Segundo Veiga (2007a), o uso oportuno e adequado da categoria empática “promove as relações professor-aluno e facilita processos de autonomia afetivo-cognitiva” (Veiga, 2007a, p. 38). A sua utilização conduz o aluno a conhecer-se melhor, a refletir sobre os seus problemas e a decidir soluções por si próprio. O aluno é visto como o centro da situação e são salientados os sentimentos que expressa na sua comunicação verbal. Veiga (2007a) apresenta três tipos de categorias empáticas: como repetição ou resumo das palavras do aluno; como reformulação do que o aluno expressou, em que o professor destaca o sentimento presente nas palavras do aluno e num último tipo, o professor aproxima-se de uma interpretação das palavras do aluno, ao fazer uma dedução do que o aluno expressou, com o objetivo de evidenciar e tornar mais perceptível a comunicação. A utilização desta categoria ao nível do comportamento dos alunos, como é referido por Veiga (2007a), possibilita ao aluno reduzir o estado emocional de “stress”, desenvolver o autocontrolo, aumentar a perceção de aceitação, assim como a promoção do auto conceito.

2.2. Bullying

Na atualidade, o *bullying* adquiriu um relevo a nível internacional, sendo frequente a divulgação nos meios de comunicação social das consequências negativas deste tipo de comportamento em meio escolar. A temática não é recente, já desde os anos setenta, Olweus, na Escandinávia, deu início a um estudo sistemático sobre esta problemática, sendo posteriormente nos anos oitenta e noventa seguido em outros países como Japão, Inglaterra e USA, por exemplo. A consciência sobre os malefícios que o *bullying* provocava passou a preocupar a sociedade em geral, para além dos pais e professores que se confrontam diretamente com ele.

2.1.4. Definição de *bullying*

Embora não se trate de um vocábulo português, a palavra “bullying” é bem conhecida pela maioria da sociedade, embora por vezes não se utilize nas situações adequadas ao comportamento que designa. Olweus, um dos precursores na investigação sobre esta temática, define que *bullying* ou vitimização ocorre quando um estudante é sujeito a comportamentos agressivos, de forma repetida e prolongada no tempo, que podem ser expressos verbalmente (chamando nomes), por agressões físicas (bater, pontapear), fazendo “caretas” ou “gestos” de provocação ou intencionalmente excluir alguém de um grupo (Olweus, 1994). Atualmente, em Portugal, o termo “*bullying*” é utilizado na linguagem comum para designar um comportamento agressivo, de caráter contínuo e prolongado no tempo, que reveste uma dimensão física, psicológica ou social. Caracteriza-se por um comportamento agressivo, repetitivo, manifestando uma intenção de agredir um ou mais alunos e do qual se destaca o poder exercido pelo agressor perante a vítima (River *et al*, 2007). Smith e Sharp descrevem o *bullying* como um sistemático, repetitivo e deliberado abuso de poder, sendo de tal modo geral que pode atingir qualquer criança em ambiente escolar (Smith & Sharp, 1998). Olweus (1994) indica que este termo não se enquadra na situação em que dois alunos com a mesma força física e psicológica se agredem, mas quando há um desequilíbrio de força física e/ou psicológica (um é mais forte que o outro) sendo o agressor mais forte que a vítima.

Olweus (1994) distingue duas formas de *bullying*: uma forma direta, na qual é visível o ataque à vítima e um *bullying* indireto; e onde não é visível a agressão, isto não quer dizer que deva merecer uma menor atenção, já que está em causa conduzir a vítima a um isolamento social. Em estudos realizados por Olweus, concluiu-se que os rapazes são mais expostos ao *bullying* direto e as raparigas ao *bullying* indireto, na forma de isolamento social ou tentativa de exclusão de um grupo. Nas raparigas é mais comum o espalhar de rumores, a manipulação das amizades dos colegas e a provocação por gestos e palavras. Allan Beane (2006) também afirma que tanto para os rapazes como para as raparigas, a forma de *bullying* mais comum é a provocação, seguida de abuso físico para os rapazes e de ostracismo social no caso das raparigas. Craig (1998) também concluiu, num estudo que realizou, que os rapazes reportavam mais agressões

físicas do que as raparigas e que eram os rapazes agressores ou vítimas mais novas que reportavam mais agressões físicas e verbais do que as mais velhas.

Smith e Sharp (1998) apontam ao *bullying* escolar diferentes formas, algumas diretas e físicas (bater, fazer tropeçar, tirar os pertences), verbais (chamando nomes e insultos relacionados com a raça ou inaptidão), e alguns indiretos (divulgar histórias desagradáveis e rumores sobre alguém nas suas costas ou excluindo alguém de um grupo social). É referido que os rapazes usam mais os métodos diretos e as raparigas os métodos indiretos. Tal como Olweus (1994), Smith e Sharp (1998) consideram que o *bullying* indireto, sendo menos óbvio e de difícil observação, pode mais facilmente escapar à vigilância dos adultos e por vezes pode ser mais subestimado. McGrath (2007) refere três tipos de *bullying*: físico – com a intenção de magoar a pessoa ou a sua propriedade; emocional - magoar o autoconceito da pessoa; e relacional - magoar alguém através de um sentimento de aceitação, amizade, inclusão num grupo.

Björkvist (2000), nos estudos que realizou, concluiu que as raparigas usam com mais frequência o *bullying* indireto, através da manipulação social do que os rapazes. Analisando esta situação, verificou que os rapazes e as raparigas se comportam de modo diferente na modalidade de comportamentos agressivos e que essas diferenças também se deviam à distinta constituição do seu grupo de pares. Os rapazes enquadravam-se mais em grandes grupos sem regras estabelecidas, enquanto as raparigas preferiam pequenos grupos, mais fechados, havendo lugar para uma amiga mais próxima e onde é mais habitual a discussão de emoções e relações do que é comum entre adolescentes rapazes. Entre as raparigas haveria um ambiente mais propício ao desenvolvimento de estratégias agressivas de manipulação social. Outra das distinções entre rapazes e raparigas nos comportamentos agressivos diz respeito às suas diferenças individuais, tanto na força física como ao nível cognitivo, concluindo que os rapazes aplicavam mais a força física do que as raparigas.

Como é referido por Olweus (1994), o *bullying* pode ser levado a cabo por um indivíduo ou por um grupo e a vítima também poderá ser singular ou plural. O autor considera a ação de *bullying* desencadeada por um grupo mais ameaçadora e humilhante do que se for somente por um indivíduo. No entanto, refere que em alguns casos, as vítimas eram inicialmente ameaçadas/humilhadas só por um indivíduo e posteriormente por um grupo.

A ocorrência das situações de *bullying* pode originar-se em diversos espaços escolares, tais como: salas de aula, corredores, cantina ou então em locais do exterior da escola. Pereira (2008), nos estudos que realizou em Portugal indica o recreio como o local onde se relatam episódios com diversas formas de agressão, humilhação e vitimização, verbais ou não verbais. A sua habitual extensão, em espaços fora do alcance dos olhares da vigilância dos adultos, acaba por propiciar essas ocorrências e contribuir para que passem despercebidas.

O desenvolvimento da tecnologia veio provocar alterações no modo como o *bullying* se desenrola na atualidade, fazendo aumentar a diversidade de atos de crueldade social (River *et al*, 2007; Trolley & Hanel, 2010). Surge um fenómeno designado por *tecnobully* ou *cyberbullying*, que consiste na utilização de meios eletrónicos (sms, e-mails ou outras redes sociais) para a divulgação de provocações, humilhações, com a intenção de perseguir, humilhar ou ameaçar. Neste caso, o agressor pode refugiar-se no anonimato, o que não acontece com o agressor de *bullying* no meio físico da escola (Hinduja & Patchin, 2009). Muitos dos adolescentes que não tomam ações agressivas no contacto direto através da via eletrónica, por vezes assumem diversos papéis no *cyberbullying*.

Outro exemplo recente de *cyberbullying* é o denominado de *happy slapping*”(Vanderbilt & Augustyn, 2010), que consiste na gravação de imagens com câmaras de telemóveis de situações em que a vítima é forçada a executar uma ação constrangedora ou enquanto é agredida. As imagens dessa violência num contexto real são posteriormente partilhadas eletronicamente e difundidas por um grande número de público. Em estudos realizados por Vanderbilt e Augustyn (2010) com adolescentes dos doze aos dezassete anos concluíram que a quase maioria (44,1%) praticou algum tipo de *cyberbullying*, sendo o mais frequente o “difundir ameaças e insultos” por correio eletrónico e a segunda forma foi de *happy slapping*. Neste estudo também se detetou que o *cyberbullying* é praticado mais por rapazes do que por raparigas e com incidência na faixa etária dos treze aos quinze anos.

Sintetizando, seja qual for o contexto, a expressão “*bullying*” diz respeito a um conjunto de comportamentos que afetam negativamente o corpo, sentimentos, bens, relações pessoais e até reputação de uma pessoa e são exercidos de uma forma intencional, prejudicial, persistente e em desequilíbrio de forças. Na sua forma física pode consistir em bater, dar empurrões, dar pontapés, beliscar, ameaçar usando

expressões corporais; na forma verbal: chamar nomes, insultar, troçar repetidamente, intimidar; na forma social e relacional: excluir alguém de um grupo, destruir e manipular relacionamentos, difundir rumores maldosos e maliciosos sobre alguém (Beane, 2011).

2.1.5. Caracterização dos intervenientes numa ação de *bullying*

Numa situação de *bullying* podemos considerar vários e multifacetados papéis, que dependem da atitude que cada indivíduo toma perante a agressão. Na sua generalidade, consideramos: as vítimas, que são os alvos dos agressores; os agressores, que são os agentes da agressão; e as testemunhas/observadores, que estão presentes no momento da agressão, podendo ou não intervir.

2.2.2.1. Vítimas

A vítima é exposta a uma forma repetida e prolongada no tempo, a um comportamento de agressão que poderá ser de ameaça, humilhação, exclusão social, entre outros. Nesta situação, todo o seu bem-estar na escola será afetado, sente-se indefesa perante a agressão, num ambiente de mal-estar e medo (McGrath, 2007). Não apresenta confiança nas interações entre pares, revela pouca habilidade de se autoafirmar e de gerir as reações agressivas (Smith & Sharp, 1998). A continuidade da agressão vai contribuir ainda mais para o agravamento do mal-estar da vítima.

Podemos questionar-nos sobre as razões que poderão levar a que umas crianças sejam mais vulneráveis a sofrerem de *bullying* do que outras. Poderá pensar-se que é devido a certas características externas, tais como obesidade, cor de cabelo diferente, uma pronúncia invulgar ou uso de óculos. Por vezes essas características são comuns a algumas vítimas, mas também a outras crianças que não são vítimas de *bullying*. No entanto, um estudo de Olweus realizado com rapazes de dois diferentes grupos não veio suportar esta explicação (Olweus, 1994), revela que estas características têm menos importância na origem de bullying do que à primeira vista se poderia pensar.

Allan Beane (2006) caracteriza o perfil das vítimas também como crianças que não se “adaptam” (encaixam) ao ambiente escolar e também cujos pais são demasiado protetores e/ou dominadores. Os alvos procurados pelo agressor de *bullying* são geralmente crianças com baixa autoestima, frágeis fisicamente, facilmente intimidadas e que não respondem a provocações verbais ou físicas (McGrath, 2007). Uma típica vítima é geralmente passiva e submissa, mais ansiosa e insegura do que os seus colegas de escola e frequentemente cautelosa, sensível e calada (Olweus, 1994). Manifesta-se isolada ou abandonada na escola, não tendo um bom amigo em quem se apoiar e tendo dificuldade em se integrar no seu grupo de pares. A sua dificuldade de integração no grupo de pares coloca-a num risco de potencial vítima.

Na sua atuação, a vítima não manifesta atitudes agressivas, pois tem uma posição negativa face à violência. No caso de serem rapazes, são mais fracos do que os seus colegas, são passivos e inseguros. O tipo de vítima passiva e submissa parece que transmite aos outros a sua insegurança e baixa autoestima, sugerindo que não irão retaliar se forem atacadas e insultadas. No caso dos rapazes, a ansiedade e atitude submissa é combinada com a fraqueza física (Olweus, 1994). Ao exibir um comportamento de ansiedade estará mais vulnerável à agressão, mas, obviamente que a continuidade da agressão dos pares contribuirá para um aumento da sua ansiedade, insegurança e negativa avaliação de si mesmo, que até poderá conduzir à depressão (Craig, 1998). As vítimas podem reagir às agressões de diversas formas, podendo sofrer em silêncio, ficando fragilizadas na sua autoestima e confiança, mas também podem tornar-se agressores de *bullying*, como revolta pelo sofrimento a que foram sujeitas.

Um outro pequeno grupo de vítimas (Dowdney, 1993; Olweus 1994) são as designadas de “vítimas provocativas”, por o seu comportamento combinar a ansiedade, que é comum à maioria das vítimas, com reações agressivas. Podem apresentar problemas de concentração e serem caracterizadas por hiperatividade. O seu modo de agir poderá causar irritação e tensão nos seus colegas, o que poderá resultar em reações negativas contra si da parte dos colegas da turma. Este tipo de vítimas parece não compreender os sentimentos dos outros nem os efeitos das suas ações, manifestam dificuldades em assimilar habilidades sociais e em alguns casos podem ser autistas ou sofrer de síndrome de Asperger (Rivers *et al*, 2007). As crianças com necessidades educativas especiais representam também um grupo de risco de serem vitimizadas, dada a incompreensão de alguns dos seus diferentes comportamentos, que podem também

resultar em serem ignoradas pelos restantes colegas. Dowdney (1993) refere também o caso das crianças de minorias étnicas poderem também ser alvo de *bullying*, devido à não aceitação das suas diferenças raciais e culturais.

Deste modo, é apontado um conjunto de fragilidades físicas e psicológicas como podendo contribuir para uma criança se tornar vítima de *bullying*. A repetida perseguição e humilhação contribuirá ainda mais para a sua insegurança. O facto de um simples “importunar” passar a *bullying*, também depende em grande parte da reação da vítima, assim como da sua posição no grupo de pares (Dowdney, 1993).

Vários sinais poderão alertar pais e professores para uma possível vitimização, podendo destacar-se os seguintes: uma alteração de comportamentos, manifestação de relutância em ir à escola, problemas de sono, perda de apetite, dificuldades de concentração, baixa de rendimento escolar, assim como outras manifestações psicossomáticas, que constituem “sinais de alerta” (Beane, 2011; Dowdney, 1993). Será importante identificar precocemente os sinais, de modo a iniciar uma intervenção o mais rapidamente possível, para a diminuição dos malefícios que a agressão esteja a causar e que o seu prolongamento iria progressivamente agravando.

Um dos problemas que em muitos casos de *bullying* se verifica é não haver denúncia da sua ocorrência. Beane (2011) refere algumas razões que levam as vítimas a não denunciarem os maus-tratos de que são alvo. As crianças não querem entrar numa situação como se estivessem a fazer “queixinhas”, já que são ensinadas para não o fazer. Se a situação merece a indiferença dos adultos, também as desencoraja a atuar. Por outro lado, também temem que a intervenção dos adultos ainda piore a situação e venham a ser mais agredidos. Outro aspeto a salientar, é, em alguns casos, as vítimas sentirem que merecem aqueles maus-tratos, como se tivessem feito alguma coisa que o justificasse. Torna-se assim importante, nas medidas de intervenção, atuar ao nível do incentivo à denúncia das situações de vitimização e à não manutenção do silêncio.

2.2.2.2. Agressores

Nos perfis de agressores de *bullying* verifica-se alguma diversidade, mas na sua generalidade apresentam uma atitude positiva face à violência e recorrem ao seu uso com mais frequência do que os seus colegas. Um aspeto relevante é não manifestarem

qualquer empatia com as vítimas do *bullying* (Olweus, 1994). Se forem rapazes, têm tendência a serem mais fortes fisicamente que os seus colegas e as vítimas em particular, tendo um modelo de comportamento agressivo combinado com a força física. Revelam uma grande necessidade de poder e de domínio, parecendo gostar de subjugar e dominar os outros. Parece agradar-lhes o poder que têm sobre as vítimas, que pode ser um poder físico, psicológico ou social (McGrath, 2007). No seu grupo de pares, podem ser populares e estar rodeados por dois ou três amigos, que lhe dão suporte e parecem gostar deles. Constatou-se, nomeadamente entre os rapazes, uma associação entre força física e maior popularidade entre pares e vice-versa (Olweus, 1994). Mas, a sua popularidade parece ir decrescendo com a passagem a um ciclo escolar superior.

Analisando os motivos que conduzirão a este perfil de agressores, para além da necessidade de poder e subjugação dos outros, parece terem desenvolvido um certo grau de hostilidade para com o ambiente circundante, o sentimento e impulso do *bullying* parecem dar-lhes satisfação ao humilharem e fazerem sofrer os outros. O agressor parece, assim, combinar o comportamento agressivo com a força física e a vítima o oposto. Isto não indica que um rapaz forte fisicamente seja um potencial agressor de *bullying*, mas sim a combinação com um padrão de reação agressiva. Também se verificou uma associação entre força física e alta popularidade e o contrário, com baixa popularidade. A popularidade parece decrescer a possibilidade do rapaz ser agredido, o que com as raparigas não acontece (Olweus, 1994).

O “sedutor” é outro dos perfis de agressor (Pereira, 2008), que “fazendo-se amigo” e “seduzindo” a vítima, solicita algo emprestado que não pretende devolver, repetindo este comportamento durante algum tempo até que recorre à ameaça. Em alguns casos o potencial agressor está “camuflado” em jogo ou brincadeira, desculpando-se dos seus comportamentos, dizendo que era uma brincadeira e a dificuldade surge em não haver meios de comprovar a agressão (Rivers *et al*, 2007). Há também a referir um outro perfil de agressor de *bullying*, que são na maioria rapazes confidentes, assertivos, enérgicos, bons comunicadores e os mais populares, parecendo ter competências sociais, por isso é de surpreender que pratiquem comportamentos negativos, como o *bullying*. A razão do comportamento agressivo reside no desejo de liderança do seu grupo para os seus próprios fins, sem atender aos dos outros, mas somente à sua necessidade de dominar (Rivers *et al*, 2007).

Há a salientar alguma diferença entre rapazes e raparigas agressores. Em ambos os casos utilizam uma linguagem mais diretiva e de comando do que os seus pares. Os rapazes usam mais o chamar nomes abusivos em frente ao seu grupo de pares, confirmando o seu poder sobre as suas vítimas. Mas, enquanto os rapazes mais facilmente perdem o interesse nas suas vítimas, se não estão ao seu alcance, as raparigas agridem de diferentes maneiras e por diferentes razões. As raparigas cometem atos de *bullying* entre o seu grupo de amigas e conhecidas, enquanto nos rapazes se verifica o contrário (Besag, 2006).

Smith e Sharp (1998), num estudo sobre a personalidade e atitudes dos alunos envolvidos em agressões de *bullying*, descreveram os agressores como extrovertidos e socialmente confiantes, mostrando pouca ansiedade ou culpa, confiantes nas suas ideias de serem dominantes e poderosos no seu grupo de pares. Também tendem a ver a agressividade como uma aceitável e realística maneira de expressar a sua posição social, revelando também que as suas atitudes e comportamentos agressivos são suportados pela sua família.

2.2.2.3. Testemunhas/Observadores

A testemunha, observador ou espectador de uma ação de *bullying* pode tomar a atitude de participar na agressão, incentivando o agressor, pode só observar e depois afastar-se ou pode tomar a posição de defender a vítima, fazendo uma intervenção ou chamando um adulto para interferir. A intervenção numa ação de *bullying* não é habitual, mesmo que os observadores pensem que a ação cometida não é correta. Geralmente respeitam o agressor, por temerem converterem-se também em vítimas e por outro lado, duvidam que tenham alguma força ou poder de parar a agressão (Dowdney, 1993).

Salmivalli (2010) considera que quando vários indivíduos observam uma situação de *bullying* é pouco provável que algum venha a intervir e terminar com essa ação violenta, dado que a testemunha se sente menos responsabilizada, pois talvez espere que algum dos restantes observadores tome a iniciativa de parar com aquela situação. Por outro lado, também poderá concluir que se ninguém toma uma posição de intervenção, poderá ter como causa concluir da não gravidade da situação. A corroborar

esta ideia, a vítima poderá esconder o seu sofrimento dos outros, que também não é deduzido pelos observadores. A testemunha também poderá estar a afastar-se na posição de potencial vítima e subjugar-se à popularidade e poder que o agressor pode apresentar. No entanto, a ansiedade e nervosismo de quem observa uma ocorrência de bullying também pode ser um fator que inibe a manifestação do comportamento de auxílio à vítima e à censura da agressão.

A tomada de posição como defensor de vítima de *bullying* pode ser uma atitude que é desencorajada ou encorajada pela família. A relação familiar parece contribuir para que o jovem se situe como uma testemunha interveniente ou não interveniente. A importância do papel dos observadores pode ser determinante, tanto para incentivar a perpetuação do *bullying*, que se pode manifestar verbalmente (sorrisos, gargalhadas) como pelo apoio à vítima de humilhação e contribuir para a sua dissolução. O fato de somente observarem passivamente também pode ser interpretado pelos agressores como validação do seu comportamento. Também pode haver a “opinião” de que a vítima merece o que lhe está a acontecer, justificando-se com a sua fragilidade.

O envolvimento ou não de um observador numa ação de bullying também é determinado pela influência do seu grupo de pares. Um aluno pode sentir empatia pela vítima e até ter uma visão negativa do bullying e mesmo assim juntar-se à agressão, por desejar continuar a manter o estatuto e a segurança no seu grupo de colegas. A influência do grupo é muito importante, pois define expectativas do papel que se espera que cada um dos seus membros represente. Esta importante influência do grupo de colegas também deve ser tomada em conta nas medidas de prevenção e combate ao bullying (Salmivalli, 2010).

2.1.6. Efeitos do *Bullying*

Bullying é o mais malicioso e malevolente comportamento antissocial praticado na escola, dados os seus efeitos prolongados no tempo e os prejuízos que provoca no desenvolvimento da criança (Tattum *et al*, 1993). Há evidências de que a continuidade e persistência de *bullying* pode contribuir para problemas a longo prazo, assim como para imediata infelicidade da criança. As crianças que sofrem de *bullying* correm o risco de

continuar na angústia e fraca autoestima, que poderá ter efeitos duradouros na vida adulta. Aqueles que desempenham o papel de agressores também estão a “aprender” que podem conseguir o que querem abusando do poder nas suas relações com as outras pessoas (Smith & Sharp, 1998).

Com base num estudo realizado na Suécia, Olweus concluiu que rapazes vitimizados pelos seus colegas durante o período escolar são mais suscetíveis de virem a sofrer de depressão e de fraca autoestima, o que revela o alcance da persistente vitimização de que foram alvo na infância e nas marcas que deixa na mente de uma criança. A vitimização prolongada, expõe as crianças e jovens à rejeição e exclusão social, que para além da autoestima também afeta o estabelecimento de relações interpessoais com os outros (Besag, 2007; Olweus, 1997). Uma situação positiva referida por Olweus (1994) diz respeito à situação de vítima que deixa de se verificar na vida adulta, já que se verifica uma mudança de contexto, que não sendo escolar, a pessoa terá liberdade de escolher o seu meio social mais próximo. Esta situação evidencia a grande influência do meio escolar na dimensão relacional dos alunos. O autor também refere que a situação de vitimização vai decrescendo com o aumento da idade.

Beane (2006) refere que as crianças que são vitimizadas em longo prazo, começam a considerar-se sem valor e inferiores às outras, podendo o seu desempenho escolar baixar. São também estas crianças que se encontram em maior risco de sofrerem de depressão ou até mesmo, em casos extremos, de cometerem suicídio, como fuga para o problema que as atormenta continuamente. O *bullying* afeta todos os que o presenciam, como é também o caso das testemunhas que se limitam a observar a situação. Esses observadores podem pensar que podiam ser elas as vítimas e reagirem com um comportamento de mal-estar semelhante às próprias vítimas, pensando que podem ser elas as próximas.

Os comportamentos agressivos na infância podem levar a problemas comportamentais que conduzem à criminalidade e abuso de álcool, o que é comprovado por alguns estudos de Olweus (1994). O autor refere que 60% dos jovens que foram agressores de *bullying* com 6/9 anos, aos 24 anos já têm pelo menos uma condenação criminal. Por outro lado, este pode também ser visto como uma componente de um comportamento genérico de antissocial.

O *bullying* afeta todos os que nele intervém tanto vítimas que podem ter perturbações físicas e emocionais, como os agressores e as testemunhas/espectadores que não estão imunes ao efeito do *bullying*, assim como não são inocentes da sua ocorrência (Vanderbilt & Augustyn, 2010). Dado o prolongamento temporal e o carácter repetido das ações, os danos físicos, psicológicos ou sociais podem ir-se agravando, tendo grande impacto na vida pessoal e escolar dos intervenientes nestas ações negativas.

As características da criança, o modo como vai desenvolvendo a sua autorregulação, a compreensão das consequências dos seus atos, a integração no grupo de pares e o desenvolvimento de comportamentos empáticos serão fatores determinantes para que a influência do *bullying* a possa afetar (Dowdney, 1993).

2.1.7. Fatores do *Bullying*

O *bullying* é um problema internacional que afeta milhares de crianças. Conhecendo as condições que o promovem, melhor se poderão encetar estratégias para a sua inibição ou redução. Na explicação para a ocorrência de violência na escola, especificamente de *bullying*, há uma diversidade de fatores favoráveis ao desenvolvimento da agressividade nos comportamentos da criança, que podem ser individuais ou exteriores ao sujeito. Beane (2011) aponta as qualidades que integram a personalidade de um indivíduo como podendo afetar o modo como a pessoa sente, pensa e age. Referindo que uma criança ativa e impulsiva terá mais tendência a ter comportamentos agressivos do que uma criança mais calma. O autor também refere as preferências, preconceitos e valores que os pais muitas vezes transmitem, podendo promover conflitos ou outros problemas relacionais. Da sociedade, a criança também aprende desde cedo a definir um certo “padrão de aceitação” dos outros, com base no que é aceitável: a valorização da aparência, da inteligência, da força, entre outros. O que ficar à margem destes estereótipos tenderá cair na exclusão por parte da criança.

Ainda ligada à influência exercida pelo meio familiar, Smith e Sharp (1998) apontam a atitude emocional dos pais durante os primeiros anos, a falta de carinho e de envolvimento pode contribuir para que a criança se revele agressiva e hostil para com os

outros. No entanto, se for salientada uma atitude negativa dos pais face à violência, o comportamento agressivo tenderá a diminuir. O desenvolvimento de um comportamento agressivo também não é independente das relações entre os adultos na família. Frequentes conflitos, discussões entre pais, em situação de separação/divórcio ou não, provocam insegurança nas relações com a criança. O estabelecimento de regras rígidas ou, pelo contrário, a sua ausência também favorecem a ocorrência da violência (Caldeira & Veiga, 2011; Smith & Sharp, 1998). Principalmente na adolescência, a supervisão das atividades dos jovens fora da escola, poderão ser bons contributos para prevenir situações prejudiciais para o jovem, como é o caso do *bullying*, que muitas vezes ocorre fora da visão dos adultos. Ainda relacionado com o meio familiar, é de salientar que as condições socioeconómicas e grau académico dos pais são fatores que não são apontados como contribuindo para a agressividade.

Há também a indicar o impacto que os meios de comunicação social têm no comportamento da criança, tendo em conta o tempo médio dispendido por cada criança a assistir programas televisivos, com jogos de computador, internet e redes sociais. Muitas dessas atividades, sem qualquer conteúdo educativo, difundem agressividade, intolerância, rejeição (Beane, 2011). Noutra perspetiva, a utilização de filmes violentos poderá ter um efeito redutor da violência (Björkvist, 2000) se o espectador não for levado a identificar-se com o herói-agressor, mas com a vítima, o que poderá induzir um comportamento empático. A evidenciação das consequências negativas do comportamento agressivo também seria um contributo benéfico.

O modelo de comportamento agressivo, também pode ser copiado da observação direta desses comportamentos junto dos mais populares do seu grupo de pares, o que poderá ser um incentivo à manifestação de comportamentos semelhantes. Agravará este processo de replicação de comportamentos negativos, se forem observados benefícios aos agressores (Smith & Sharp, 1998), dando-lhes por vezes mais atenção, como ele esperava, do que à própria vítima que foi lesada. Outro fator, que segundo Smith e Sharp (1998) também explica porque jovens simpáticos e não agressivos, algumas vezes participarem em *bullying* sem grandes receios e remorsos, deve-se a um decréscimo no seu senso de responsabilidade individual. Quando se verifica uma ação coletiva, um indivíduo em particular sente-se menos responsável pelos efeitos do que foi cometido.

Beane (2011) salienta algo curioso na mentalidade do grupo de pares, referindo que a rejeição que o grupo de pares faz a uma criança também “ajuda o grupo a definir

os limites de aceitação e torna os membros mais unidos. Ou seja, os indivíduos-alvo servem como bode expiatório, para bem da coesão do grupo” (Beane, 2011, p. 51). Obviamente que a necessidade de partilha e união a um grupo de pares é essencial à criança ou jovem. Revelam-se alarmantes as regras que o grupo estipula para a inclusão dos seus membros, “fazer o mesmo que o grupo faz”, mesmo sendo atitudes de maus-tratos ao próximo. Esta situação leva a que, individualmente, o jovem não tome a iniciativa de magoar o próximo, mas para se integrar no seu grupo de pares, “sente-se obrigado” a agir de acordo com as normas do grupo, mesmo que contrariem os seus próprios valores morais.

Gini e outros (2011) analisaram que os agressores tal como as vítimas e testemunhas podem ter conhecimentos dos valores morais, mas a diferença reside nas dificuldades de compaixão moral relativamente ao que expressam vítimas e testemunhas. No estudo realizado com 355 crianças de 9-10 anos e 364 jovens de 12-13 anos, concluiu-se que os agressores manifestavam competência moral para ajuizar o que era correto e incorreto, mas apresentavam dificuldades no que dizia respeito a sentimentos morais. Com as vítimas, a situação constatou-se inversa, revelavam baixa competência moral e alta compaixão moral. A falta de consciência moral é que conduzia os agressores à justificação do *bullying*, para atingirem os seus fins egoístas. Pais e professores deverão conjugar os seus esforços no sentido de combater os problemas de moralidade, em ordem a favorecer o envolvimento moral dos jovens, evitando motivos egocentristas e facilitar a compreensão da moralidade.

No contexto escolar, Caldeira & Veiga (2011) referem que a relação estabelecida entre professor/aluno, a organização da escola e o modo como são geridos os casos de indisciplina são fatores que afetam o comportamento dos alunos, que poderão ser violentos ou não. Embora os fatores individuais e familiares possam estar na origem do *bullying*, será a influência do ambiente escolar que determinará a continuidade ou interrupção do mesmo. Problemas de comunicação dos alunos com funcionários da escola e com professores, pouco envolvimento dos pais na escola, autoritarismo, pouca proteção às vítimas e pouco relevo dado ao *bullying* são fatores que contribuem para seu prolongamento do bullying. “While school factors may not determine which particular children became bullies or victims it is clear that they can either facilitate or impede the development of bullying” (Dowdney, 1993, p. 80). A conjugação dos esforços de pais e

professores em intervenções na escola será fundamental na prevenção e combate ao *bullying*.

Uma explicação dos fatores para a ocorrência do *bullying* apoia-se na teoria socioecológica de Bronfenbrenner (Swearrer *et al*, 2009). Essa teoria explica o desenvolvimento social da criança como resultado da sua personalidade, suas características e de como estas interagem com vários contextos sociais: a criança com os pais, com os irmãos, com os colegas e com a escola; a relação da família com a escola e o envolvimento dos pais na escola. Há assim, um conjunto complexo de fatores, da escola, familiares, do grupo de pares e da comunidade, que poderão favorecer ou inibir o *bullying*. Os autores (Swearrer *et al*, 2009) consideram que não é devido à ação de um destes fatores isoladamente que provocará o *bullying*, mas sim a conjunção de vários fatores. Exemplificando, uma criança pode responder com agressividade ao sentir-se frustrada em não alcançar o que quer; se a família não a ensinar a lidar com essa raiva aumentará o risco de vir a ser agressora ou se também a escola não tiver um política de prevenção e combate ao *bullying*. Caldeira e Veiga (2011), também com base na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, indicam que o desenvolvimento da criança é afetado não só pelas suas características pessoais, mas também por todo o ambiente que a rodeia, o contexto familiar, escolar e social.

Apontaram-se alguns fatores que favorecem a ocorrência da agressividade, nomeadamente do *bullying*, o que indica algumas vertentes onde é necessário atuar para combater a difusão dos comportamentos agressivos entre os as crianças e os jovens. A intervenção mais precoce evitará o agravamento do efeitos que o *bullying* provoca em todos aqueles que se incluem numa ação de agressão.

2.1.8. Programas de Intervenção no *Bullying*

A problemática do *bullying* foi originalmente detetada nos países escandinavos e no Reino Unido, sendo tomada consciência dos seus efeitos nefastos no desenvolvimento das crianças, tanto no imediato, como a longo termo. Dada a consciencialização desta problemática e também tendo como base vários estudos realizados, como por exemplo de Olweus e Smith, foi igualmente nestes países que foram desenvolvidos os primeiros programas de prevenção e de intervenção face ao *bullying*. Os resultados da sua implementação revelaram-se positivos, apresentando redução na vitimização e no *bullying*. Como apresentam algumas medidas pioneiras benéficas, revela-se importante mencioná-los.

Olweus foi pioneiro no combate ao *bullying*, tendo desenvolvido uma campanha a nível nacional na Noruega. Numa fase inicial de diagnóstico, envolveu todas as escolas com alunos dos sete aos catorze anos, tendo o apoio do Ministério da Educação. Numa segunda fase, o programa de intervenção foi implementado nas escolas de Bergen, envolvendo 2500 alunos dos doze aos quinze anos (Pereira, 2008).

Olweus (1994), ao descrever as medidas do seu programa, indica as condições essenciais para a implementação do programa que seriam o prévio diagnóstico da situação e a necessidade do envolvimento de todos os professores. Foram levadas a cabo sessões educativas e de sensibilização da comunidade escolar, com a distribuição de informação aos professores, indicando os objetivos do projeto e sugestões de atividades a desenvolver. Também foram divulgadas informações de ajuda a pais de alunos vitimizados ou agressores. Todo o programa passou pela implementação de um conjunto de medidas em três âmbitos: na escola, na sala de aula e a nível individual. A temática do *bullying* passou a ser objeto de discussão na escola, com todos os alunos, sendo dado a conhecer as medidas *antibullying* implementadas, assim como a apresentação do trabalho específico com vítimas e agressores. Os recreios também foram alvo de melhorias nas suas estruturas, tornando-se locais mais atrativos e a sua supervisão foi aumentada com a presença de mais funcionários para apoiarem os alunos e garantirem a sua segurança. O Quadro 2.1 apresenta uma descrição das medidas propostas.

Quadro 2.1 – Medidas do Programa de Intervenção de Olweus
(adaptado de Olweus, 1994, p. 64)

Pré-requisitos gerais

- Envolvimento do corpo docente no programa de intervenção.

Medidas na escola

- Diagnóstico da situação feito por questionário aos alunos (antes e após a intervenção).
- Dia de conferência sobre problemas de agressão e vitimação (para alunos e professores).
- Melhor supervisão durante os recreios e a hora do almoço.
- Tornar mais atrativos os recreios escolares.
- Contato telefónico.
- Reuniões de professores - pais.
- Grupos de professores para o desenvolvimento de clima de escola.
- Círculos de pais.
- Discussão de grupos de pais (agressores e vítimas).
- Mudança de turma ou de escola.

Medidas a nível da sala

- Regras de classe contra o *bullying* e estabelecimento de sanções pelo incumprimento de regras.
- Encontros regulares da classe para apresentação de problemas e soluções dos mesmos.
- Dramatizações, literatura sobre *bullying*.
- Aprendizagem cooperativa (exemplo: um aluno que termina um trabalho vai ajudar o outro que apresenta dificuldades na concretização do trabalho; trabalhos realizados em pequenos grupos). O professor em vez de se centrar nos resultados, deve valorizar o processo.
- Atividades de classe “positivas”. O professor deve recorrer preferencialmente a medidas que reforcem o comportamento positivo da criança e não deve enfatizar os aspetos negativos do comportamento.
- Reunião do professor da turma com os pais dos alunos.

Medidas a nível individual

- Conversa “séria” com os agressores e as vítimas.
- Conversa “séria” com os pais dos estudantes envolvidos.
- Professores e pais recorrem ao uso da imaginação (uma ideia que funcione) para procurar soluções.
- Ajuda de alunos “neutros”, nem vítimas nem agressores.
- Ajuda e apoio dos pais.
- Discussão de grupos de pais (agressores)

De modo a verificar os efeitos do programa, foi realizada uma avaliação antes da implementação do programa, após um ano de intervenção e após dois anos de intervenção. Verificou-se uma redução em metade das ocorrências de *bullying*, especialmente no *bullying* indireto, na “exclusão do grupo de pares”, assim como em “agredir os outros”. No segundo ano de intervenção, já foi possível verificar mais

mudanças positivas no comportamento dos alunos relativamente ao *bullying*. Denotaram-se, também, melhorias da disciplina na sala de aula e nas relações sociais, bem como um decréscimo do número de crianças que foram vítimas ou agressoras, assim como no surgimento de potenciais vítimas.

No Reino Unido foi coordenado por Smith um programa de intervenção para prevenção e redução do *bullying*. A sua implementação realizou-se em várias escolas de Sheffield, abrangendo um total de 6000 alunos, dos onze aos dezasseis anos (Pereira, 2008). O programa tinha como condição essencial o envolvimento de toda a escola no projeto “whole school policy antibullying”, para que outras medidas viessem a ser concretizadas e o programa fosse bem sucedido. Num ponto seguinte, cada escola, com base na sua própria situação, definia a especificidade do seu projeto, incluindo um vasto leque de medidas opcionais, das quais se destacam: discussão de temas ligados ao *bullying* integrados no currículo, técnicas de “role play”, promoção do envolvimento dos alunos, trabalho específico com as vítimas (treino de assertividade) e com agressores (método preocupação-partilha), tribunal de escola, aconselhamento de pares, melhoria do recreio nas suas estruturas físicas e no acompanhamento e apoio aos alunos. A partir do envolvimento de toda a escola (Sharp & Smith, 1998) no combate ao *bullying*, cada escola definiria as suas estratégias de atuação, tendo em conta a especificidade de cada meio escolar. Não haveria um modelo único, mas um conjunto de medidas opcionais.

Ao nível curricular salientaram-se mudanças na dinâmica da sala de aula, que passaram pela utilização de vídeos, dramatizações e análises de histórias e técnicas de “role play”, no assumir de vários papéis, como por exemplo de vítima numa ação de *bullying*. O objetivo do envolvimento dos alunos conduziu a que fossem eles a detetar os problemas e a contribuir para a sua solução. No treino assertivo às vítimas pretendeu-se melhorar e desenvolver competências sociais, de que algum modo as vítimas parecessem necessitar, como também foi indicado por Gini e outros (2011) na análise do perfil das vítimas. A assertividade seria importante para a constituição de melhores relações no grupo de pares, sendo fundamental “aprender a dizer não” quando a situação envolvia pedidos ou ameaças de um agressor.

No trabalho específico com os agressores é referido o método de “preocupação partilhada”, definido por Pikas, como “baseado na qualidade de interação entre o

observador e o aluno suspeito de estar a agredir os colegas, mas procurando o seu caminho no sentido de ações construtivas” (Pereira, 2008, p. 88). Este método processado na relação entre técnico e agressor, visava que o aluno-agressor assumisse a sua culpabilização no ato de agressão e contribuísse positivamente para a resolução do problema (Pereira, 2008).

As intervenções no recreio visaram a melhoria das condições, tornando-os mais atrativos e interessantes para as crianças. E, sendo os recreios, espaços onde são reportadas muitas ocorrências de *bullying* (Pereira, 2008), será também imprescindível o reforço da sua supervisão, de modo a garantir uma maior segurança aos alunos.

Este programa foi avaliado no início e após dois anos de intervenção, com a realização de um questionário, onde era assinalado o que a escola tinha realizado e as modificações que eram detetadas. Nos resultados dos programas, verificou-se uma maior redução de vitimização, superior nas escolas primárias do que nas escolas secundárias e também daquelas onde se verificou um maior empenhamento das comunidades educativas.

Tanto na Noruega como no Reino Unido, os programas foram realizados com sucesso, verificando-se uma redução no número de vítimas e de agressores de *bullying*, prevenindo-se também a existência de novos casos. Um ponto importante destes programas foi a avaliação do processo e dos resultados, o que evidenciou a possibilidade de utilização em outras situações. Pereira (2008) considera que é fundamental a consciência dos problemas e o envolvimento de todos na sua solução, para que se venham a verificar mudanças. Para o sucesso destes programas, também foi importante o envolvimento dos adultos, o conhecimento prévio da situação e o facto de cada escola desenvolver a sua política de intervenção adaptada à sua realidade.

Em estudos mais recentes, Allen (2011) implementou um programa de combate ao *bullying* usando os instrumentos de diagnóstico e avaliação de Olweus (1994), assim com a maioria das suas medidas de intervenção. O estudo foi realizado nos EUA com alunos do ensino secundário e o programa envolveu toda a escola, como era condição essencial do programa de Olweus. A situação foi diagnosticada antes da implementação do programa e após dois anos de implementação foi efetuada a sua avaliação, com o uso dos questionários de Olweus. Como resultado do programa, verificou-se que todas as formas de *bullying* diminuíram durante a intervenção. Detetou-se um maior número de intervenções dos professores nas situações de

bullying, assim como das intervenções dos observadores, que sentiam menos receio em intervir. Revelou-se um aumento do sentimento de empatia pelos alunos que eram vítimas, mesmo que não fossem do grupo dos colegas que eles gostavam. Também é de salientar uma diferença na percepção dos adultos sobre as agressões dos estudantes.

Assim, os resultados indicaram que estudantes e família reportaram mais casos de *bullying*, aumentando a responsabilidade de estudantes e adultos, os alunos manifestaram menos medo de serem vitimizados e maior empatia pelas vítimas. Depois da intervenção, aumentaram os níveis de comportamento pró-social e baixaram os comportamentos antissociais. As interações entre estudantes melhoraram, tornando-se também mais agradável o clima de escola.

Em estudos recentes, várias medidas são apontadas como necessárias ao combate do *bullying*, dependendo do diagnóstico da situação e dos problemas que são apontados às vítimas e aos agressores. Pepler e Craig (2011) consideraram que as medidas punitivas não serão adequadas na resolução de situações de *bullying*, quando estão em causa habilidades sociais não adquiridas e a falta de motivação ou compreensão que são necessárias para o fortalecimento de relações saudáveis e positivas. Os autores consideram que o *bullying* é um problema relacional, que se origina numa complexa dinâmica interpessoal e não em problemas individuais da criança com a agressão. A criança deve aprender a relacionar-se positivamente com o outro, usar o poder de maneira positiva e eficaz na consecução de metas sociais. A criança que agride o outro habitua-se a dirigir o seu poder para a agressividade, o que se pode prolongar durante toda a vida. Deverá dirigir o seu poder para habilidades de liderança positiva. A chave será dirigir o uso do poder de formas negativas para formas positivas. Com as vítimas devem ser trabalhadas positivas conexões com os pares e na confiança dos adultos (estabelecer amigos, círculo de apoio, mentores e encontrar maneiras de evidenciar talentos da criança vitimizada aos olhos dos outros), já que em muitas situações as vítimas se calam.

Algumas das dificuldades das crianças vitimizadas são nas habilidades sociais, na assertividade, na regulação comportamental e na interiorização. O programa de intervenção deverá visar o desenvolvimento de habilidades sociais e de assertividade com suporte de professores, pais e colegas, segundo Pepler e Craig (2011).

Em relação aos observadores, a intervenção deveria passar pela percepção da sua responsabilidade social em denunciar as situações de *bullying*, em vez de se calarem ou encorajar os agressores. Mas, para que a denúncia ocorra terá de haver um ambiente propício em que os alunos se sintam seguros e sem receios para realizar uma intervenção. Em muitas das vezes bastava uma intervenção para que o *bullying* cessasse. Cabe também aos adultos, a responsabilidade pela construção de um envolvimento que promova positivas relações entre pares e também estarem conscientes da dinâmica nos grupos de pares, que em muitas situações lhes é desconhecida.

As medidas do professor também devem passar pela cuidada organização na sala de aula, pela constituição de grupos de trabalho mais heterogéneos, evitando desequilíbrios ao nível cognitivo, o que poderia conduzir à existência de crianças excluídas pelos grupos. Ainda no contexto de sala de aula, também é importante haver lugar à planificação de atividades que intencionalmente promovam o desenvolvimento de relações saudáveis entre pares.

Em intervenções na sala de aula que envolvem a relação do professor com os alunos, há a salientar estudos realizados por Veiga (2007a) com a aplicação de modelos de intervenção com efeitos positivos na melhoria dos comportamentos dos alunos. O Modelo Comunicacional Eclético, que inclui competências relacionais, num estudo realizado com alunos do sexto ano verificou “importantes benefícios para os alunos, com diminuição da distração-transgressão, aumento de sentimentos de felicidade, e do envolvimento nas tarefas escolares (Veiga, 2007a, p.56). Num estudo empírico, em que os professores aplicaram o Modelo Psicodinâmico de Dreikurs, citado por Veiga (2007a) com alunos do oitavo ano, verificaram-se melhorias ao nível da relação entre os pares, a violência apresentou um decréscimo e também se salientou um aumento do estatuto intelectual dos alunos. Também com intervenção na indisciplina, o Modelo Humanista, com os seus pressupostos centrados na pessoa, seguindo a perspetiva não-diretiva de Rogers, foram apresentados resultados positivos, de um estudo realizado com alunos do sétimo ano. Nas conclusões do estudo, constatou-se uma diminuição da agressão entre colegas, um aumento da motivação dos alunos e da confiança nas suas capacidades. Para finalizar as referências aos modelos de intervenção, há a indicar o Modelo de intervenção da Análise Transacional, que apresentou benefícios ao nível da

redução da violência, do aumento da popularidade dos alunos, do seu envolvimento na tarefas escolares e também na confiança nas suas capacidades.

Na sua generalidade, os modelos de intervenção revelaram a sua utilidade e eficácia no desenvolvimento cognitivo, relacional e afetivo dos alunos, com efeitos na sua autoestima, rendimento escolar e ligação mais positiva à escola (Veiga, 2007a).

2.3. A Relação entre Empatia e *Bullying*

O *bullying* é um fenómeno expandido por todo o mundo, sendo considerada uma das formas mais prejudiciais de violência entre os pares, devido ao seu carácter sistemático, intencional e prolongado no tempo. Vários estudos com propostas de intervenção têm sido desenvolvidos na prevenção e combate ao *bullying*. A empatia tem sido uma das propostas para influenciar a agressividade e o comportamento social.

2.3.1. A empatia na redução da agressividade

A relação entre a empatia e o comportamento agressivo tem sido estudado por vários autores. A resposta empática tem sido considerada como contribuindo para a redução do comportamento agressivo (Jolliffe & Farrington, 2011; Pavarino *et al*, 2005; Wied *et al*, 2010). Alguns dos agressores de *bullying* são considerados como socialmente competentes, com capacidades para compreender os outros, mas faltam-lhes habilidades empáticas ou seja, capacidades de apreciar as consequências emocionais do seu comportamento sobre o sentimento dos outros (Eisenberg, 1986). Outros autores também defendem a existência de uma inteligência sem sentimentos nos agressores e que a visualização da dor nos outros ainda os incentiva a agredir (Björkqvist *et al*, 2000). Os indivíduos com alta empatia são considerados como capazes de emocionalmente antever as consequências negativas do seu comportamento para com os outros (Hoffman, 2000) e assim estabelecer mais relações saudáveis com os seus pares.

Na sua generalidade, a empatia aparece ligada à promoção de comportamentos positivos, como o comportamento de ajuda e a prevenção ou redução dos comportamentos antissociais, incluindo agressão e delinquência (Wied *et al*, 2010). A habilidade de identificar as emoções do outro é uma condição essencial para que o indivíduo mostre consideração para com as necessidades e desejos do outro. A capacidade do indivíduo se colocar no papel do outro contribui para a resolução positiva de problemas. Ao se adotar a posição da outra pessoa em situação de conflito, melhor compreenderemos a sua posição, prevenindo atos de agressão. O componente de

responsabilidade afetiva atua quando o comportamento agressivo causa dor e angústia na vítima. A observação da angústia da vítima pode funcionar para inibir a agressão. Esta ideia da importância da identificação e conhecimento das emoções ser imprescindível para uma compreensão da perspectiva do outro, também foi um aspeto defendido por Rogers (2009).

A empatia como redução do comportamento agressivo é considerada como agindo através de dois processos de atuação (Davis, 1983). O primeiro processo diz respeito à componente cognitiva e age através da capacidade de “se colocar no lugar do outro”. A tomada do lugar do outro contribui para que ele melhor compreenda e tolere as posições dos outros, o que dará menos espaço à agressividade. Esta capacidade permite uma análise das razões e motivações da outra pessoa e, assim, as suas ações podem ser mais percebidas e aceites. O segundo processo tem por base a componente afetiva da empatia, através da qual os agressores podem experienciar a dor da vítima e, assim, inibir a sua própria agressividade, de modo a evitar o stress emocional ou reduzir o sofrimento das vítimas. Neste sentido, Hoffman (2000) refere que os pais, como primeiros agentes na promoção da empatia na criança, deveriam aproveitar os momentos em que a criança interage com os outros, nas situações em que ocorrem situações de dor ou dano, deveriam ser mostrado à criança que está a causar dor e quais as consequências desse comportamento nos outros. Este tipo de atitude será propício também à fomentação do desenvolvimento moral.

2.3.2. Estudos realizados

Pretendendo-se obter uma inibição ou redução do *bullying*, alguns estudos internacionais têm sido realizados com vista à análise dos efeitos do desenvolvimento da empatia na agressividade. Nos estudos de Wied e outros (2010), a empatia é pensada como inibidora da agressão através da sua componente “colocar-se no lugar do outro” e na preocupação empática. O “colocar-se no lugar do outro” influencia como a provocação é interpretada o que pode reduzir a “raiva”. No caso da situação da agressão, a observação da dor e angústia pode evocar uma resposta. No entanto, também estão envolvidas outras capacidades de regulação e diferenciação. Indivíduos que são emocionalmente responsáveis ou que não se envolvem emocionalmente podem

mostrar angústia empática, mas não cessação de agressão. Outro aspeto importante é indicado por Lanzetta e Englis, citado por Wied e outros (2010), que concluíram nos seus estudos sobre cooperação e competição, que a cooperação promove a empatia e a competição o seu contrário.

Jolliffe e Farrington (2011), em conclusão de estudos realizados, consideram que o desenvolvimento da empatia contribui para a inibição de comportamentos violentos e promove o aumento dos comportamentos pró-sociais. Defendem que na ausência de empatia, o sujeito age mais livremente sem pensar nas consequências dos seus atos. É neste sentido, que se aponta aos agressores de *bullying*, falta de empatia, como Olweus (1994) já tinha aludido. Os autores (Jolliffe & Farrington, 2011) apontam níveis inferiores de empatia entre os que cometeram atos de *bullying*, tanto de rapazes como de raparigas, embora essa diferença não se verifique na dimensão cognitiva da empatia. Julga-se que é a incapacidade de experienciar as emoções do outro que caracteriza os agressores e não a incapacidade de compreender as emoções das vítimas. Foi salientado que os rapazes e as raparigas envolvidos em *bullying* apresentam baixos valores de empatia e em particular na dimensão afetiva.

Num estudo realizado com alunos italianos dos doze aos catorze anos, Gini e outros (2006), detetaram que os baixos níveis de empatia eram atribuídos aos alunos envolvidos em ações de *bullying*, principalmente rapazes. Em contraste, as ações de ajuda a vítimas eram positivamente associados a altos níveis de empatia. Os estudantes que tomavam a atitude de defender as vítimas de *bullying* eram competentes em habilidades sociais e morais, mas também possuíam altos níveis de resposta empática. Os autores consideraram também que um conjunto de aspetos pessoais, educacionais e sociais também deveriam ser tomados em consideração como contribuindo para que as crianças assumissem papéis positivos e negativos entre pares.

Pavarino e outros (2005) consideram a “importância da empatia no desenvolvimento e ajustamento psicossocial da criança” (Pavarino *et al*, 2005, p.132) e indica que a falta de um sentimento de empatia pode estar associado a problemas de regulação e autocontrolo emocional, que podem levar ao desenvolvimento de comportamentos agressivos. Os comportamentos empáticos não ocorrem com frequência, dada o relevo à competitividade e violência, daí a necessidade de programas de desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens com tem sido realizado em alguns países (Inglaterra, França, Espanha e EUA), onde os valores da não-violência

são difundidos e assimilados, tal como o exercício de habilidades empáticas e comportamentos pró-sociais. Essas medidas também necessitam do envolvimento dos pais, dada a importância do meio familiar na construção dos valores na criança.

Em outros estudos, Björkvist (2000) verificou que na ausência da empatia, aumentam os valores de agressão indireta, verbal e física. O autor averiguou uma diminuição na resolução de conflitos, concluindo que a empatia se correlaciona fortemente com a resolução pacífica de conflitos. A empatia foi considerada como atenuante da agressão interpessoal, sendo a sua prática proveitosa em programas para a redução da agressividade em crianças e adolescentes. Esta situação exemplifica com a apresentação de filmes em que a violência não é glorificada, mas é evidenciada a perspectiva das vítimas em contraposição à dos agressores e em que as consequências negativas da agressão estão claramente presentes.

No seu estudo, com 498 alunos do ensino médio de uma área suburbana dos EUA, Nickerson e outros (2008) concluíram que a empatia contribui significativamente para o papel que um aluno poderá assumir numa ação de *bullying*. No seu estudo também analisou a vinculação ao pai, a vinculação à mãe e o gênero, para além da empatia. Foi determinada a vinculação à mãe, o que evidencia a influência desta relação na interação com os colegas e também sugere com essa vinculação mais facilmente a criança solicita aconselhamento. De registar que o gênero não determinou a influência no papel que a criança assume numa situação de *bullying*.

As crianças que evidenciaram comportamentos empáticos em relação a uma vítima de *bullying*, também são aquelas que mais facilmente poderiam intervir para parar esse tipo de ação negativa. Os resultados dos seus estudos, levaram Nickerson e outros (2008) a defender que a promoção da empatia poderá ser importante para a mudança de um papel dos observadores de *bullying*, que poderão passar a uma atitude de intervenção. Em conclusão, o papel de defensores ou simples observadores das crianças no *bullying* é determinado pela vinculação à mãe e pela empatia. Isto confirma a complexidade dos fatores individuais, sociais e ecológicos que contribuem para o comportamento das crianças com os seus pares. Este caso também leva a colocar a questão da necessidade de programas de intervenção, que deverão incluir atividades que promovam o desenvolvimento da empatia em relação às vítimas de modo a prevenir e reduzir o *bullying*. Reveste-se de fundamental importância, o envolvimento dos pais e o relevo da importância da socialização da criança e da sua tomada de responsabilização.

Um estudo também relevante foi levado a cabo por Spelling (2007), explorando a relação entre o desenvolvimento da empatia e a agressão, realizado com crianças de cinco anos, utilizando o programa de treino de empatia com base na obra “Learning to Care: Classroom Activities for Social and Affective Development”, de Feshbach. O programa decorreu num período de dez semanas, com a realização de diversas atividades, como por exemplo “role talking”, jogos de identificação de afetos, jogos com a resolução de problemas com a orientação de técnicos. Após o período de duração do programa, a avaliação teve como base a aplicação de uma escala de empatia (Empathy Index for Children and Adolescents de Bryant, 1982) e outra de agressão (The Child Behavior Checklist de Ladd & Profilet, 1996). Os resultados do programa não apresentaram resultados estatisticamente significativos nos comportamentos das crianças e nos seus níveis de empatia. No entanto, os resultados iam numa direção positiva e as crianças que participaram no programa mostraram um aumento de atividades pró-sociais e uma diminuição da tendência para atos agressivos.

Em termos gerais, nos estudos indicados, a ausência de empatia aparece ligada à prática de comportamentos agressivos. É uma das características que tem sido apontada aos agressores de *bullying*, o que conduziu a que muitas intervenções de inibição e redução do *bullying* incluam medidas de promoção da empatia, que levem as crianças a perceber os efeitos emocionais dos seus comportamentos nas vítimas de *bullying*, promovendo a assertividade, cooperação e tolerância entre pares.

Capítulo III

Metodologia

Ao longo deste capítulo são apontadas as opções metodológicas, seguidas da caracterização da amostra e descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados no estudo. As variáveis de estudo são também assinaladas.

3.1. Opções Metodológicas

Para a realização da investigação foram tomadas algumas opções metodológicas, com vista a uma resposta mais precisa às questões de estudo. Para a recolha dos dados de informação optou-se pela escolha do inquérito por questionário. Esta escolha foi considerada adequada a uma utilização pedagógica (Quivy & Campenhouldt, 2005), devido ao carácter preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática, permitindo a comparação de respostas de todos os sujeitos da amostra (Gliglione & Matalon, 2007). O questionário foi aplicado a um conjunto de alunos do 4.º e do 6.º anos, representativos desta faixa etária e escolaridade, pretendendo-se averiguar as suas opiniões, sentimentos e situações relativamente aos itens indicados; permitindo a formalização das respostas às questões de estudo.

As opções das respostas dos alunos foram codificadas para facilitar o tratamento dos dados, que foram analisados estatisticamente, como é característica de uma metodologia quantitativa. Este processo apresentou a vantagem de possibilitar uma quantificação de um número extenso de dados, fator importante para a representatividade da amostra e também por permitir a comparação das respostas e a análise das correlações entre variáveis (Maroco, 2008). Nas desvantagens, há assinalar o facto de ser preenchido pelo próprio inquirido, podendo ser mal interpretado ou não ser totalmente preenchido. Em contrapartida, está salvaguardado o anonimato, facto que poderá contribuir para uma maior fiabilidade das respostas dadas e consequentemente maior precisão nas conclusões detetadas.

3.2. Amostra do Estudo

A aplicação de inquéritos decorreu em dois agrupamentos da zona urbana de Lisboa e numa turma de quarto ano, que pertence a um agrupamento do tipo TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), do concelho de Sintra. Os agrupamentos de escolas foram selecionados devido à heterogeneidade socioeconómica e cultural que os caracteriza, aspeto relevante para o estudo, assim como por conveniência da autora da dissertação.

Os dois agrupamentos onde foi aplicada a maior parte os questionários estão próximos geograficamente, mas apresentam diferenças relativamente ao nível socioeconómico na globalidade das turmas, que num dos agrupamentos é baixo maioritariamente, com um número elevado de alunos abrangidos pelos Serviços de Ação Social Escolar e no outro é médio - alto, tendo em conta as informações fornecidas pelos professores que lecionam nos referidos agrupamentos. Ambos os agrupamentos integram crianças oriundas de várias nacionalidades, principalmente Europa de Leste, Ásia e América do Sul. Também constituem o corpo discente dos agrupamentos um reduzido número de alunos integrados em instituições de Solidariedade Social, que foram retirados à família pelo Tribunal de Menores.

Os questionários foram aplicados em 11 turmas do 4.º ano e 10 turmas do 6.º ano, mais especificamente, num total de 159 questionários do 4.º ano e 169 questionários do 6.º ano, num total de 328 questionários, após a eliminação de 10 questionários, por se verificar falta de consistência. Num primeiro agrupamento de escolas, os questionários foram aplicados na totalidade das turmas do 4.º e do 6.º ano e no segundo agrupamento em aproximadamente dois terços das turmas. Na seleção da amostra, pretendeu-se aplicar uma quantidade próxima do número de questionários aplicados no 4º ano e no 6º ano, o que se verificou, havendo somente 10 questionários de diferença. O número de questionários por turma, no 6.º ano, foi maior do que no 4.º ano, devido não só à maior extensão de algumas turmas, mas também devido ao facto de nem todos os alunos do 4.º ano possuírem o comprovativo de autorização do encarregado de educação para a aplicação do inquérito e, ainda, por a maior parte das

turmas integrarem alunos com Necessidades Educativas Especiais, que não realizaram o questionário por não dominarem a leitura e escrita

Na apresentação dos dados recorreu-se à utilização de tabelas e gráficos para uma melhor visualização global dos dados. Em alguns casos, os alunos não indicaram nenhuma resposta, pelo que se registou como “sem resposta”.

Analisando os dados estatísticos, verificamos que, quanto à distribuição da amostra por anos de escolaridade, dos 328 alunos que fizeram parte do estudo, 159 frequentam o 4.º ano (48,5%) e 169 frequentam o 6.º ano (51,5%), como representa a Tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
4.º ano	159	48,5%
6.º ano	169	51,5%
Total	328	100%

A distribuição dos 328 sujeitos em função do género é de 158 (48,2%) no género feminino e de 170 (51,8%) no género masculino (Tabela 3.2).

Tabela 3.2- Distribuição da amostra em função da variável género

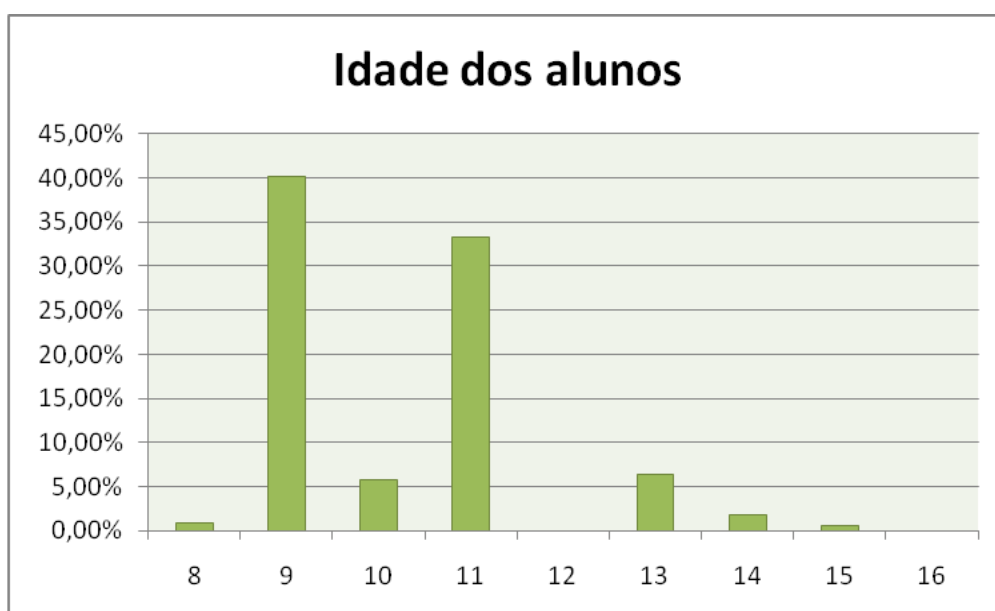
Género	Frequência	Percentagem
Feminino	158	48,2%
Masculino	170	51,8%
Total	328	100%

A idade dos alunos varia dos 8 anos aos 16 anos, sendo predominante a faixa de 9 anos no 4º ano e de 11 anos para os alunos do 6.º ano. Na Tabela 3.3 são detalhados esses dados e o Gráfico 3.1 permite uma visualização global.

Tabela 3.3 – Distribuição da amostra em função da variável idade

Idade	Frequência	Percentagem
8 anos	3	0,9%
9 anos	132	40,2%
10 anos	19	5,8%
11 anos	109	33,2%
12 anos	35	10,7%
13 anos	21	6,4%
14 anos	6	1,9%
15 anos	2	0,6%
16 anos	1	0,3%
Total	328	100%

Gráfico 3.1- Distribuição da amostra em função da variável idade



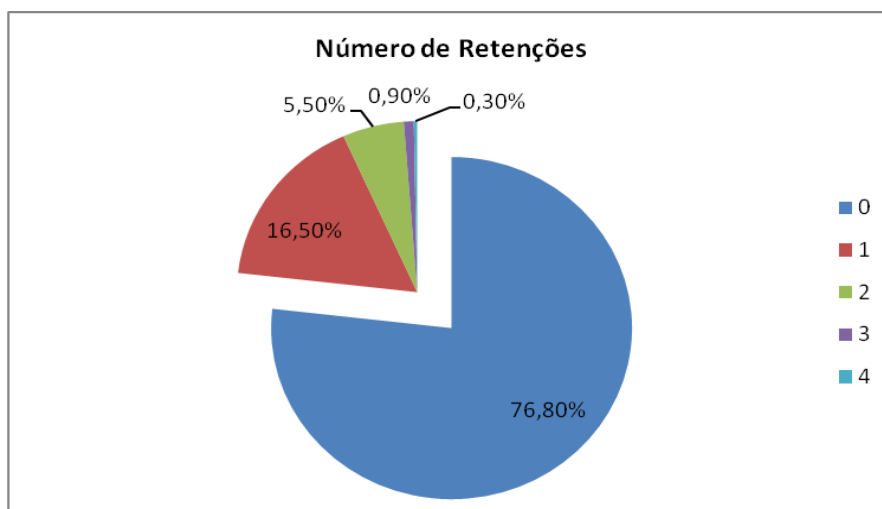
No que diz respeito à variável número de retenções, verifica-se que a maioria dos alunos, 252 de um total de 328, não apresentaram nenhuma retenção de ano, 54 alunos apresentaram 1 retenção, 18 alunos apresentaram 2 retenções, 3 alunos apresentaram 3

retenções e 1 aluno um total de 4 retenções. Estes elementos observam-se na Tabela 3.4 e no Gráfico 3.2.

Tabela 3.4 – Distribuição da amostra em função da variável número de retenções

Número de retenções	Frequência	Percentagem
0	252	76,8%
1	54	16,5%
2	18	5,5%
3	3	0,9%
4	1	0,3%
Total	328	100%

Gráfico 3. 2 - Distribuição da amostra em função da variável número de retenções



Para caracterização da amostra, foram também recolhidos dados referentes às habilitações escolares da mãe e do pai, se estão divorciados/separados ou não, assim como à sua situação laboral, desempregados ou não. Um reduzido número de sujeitos não atribuiu resposta à totalidade destas questões.

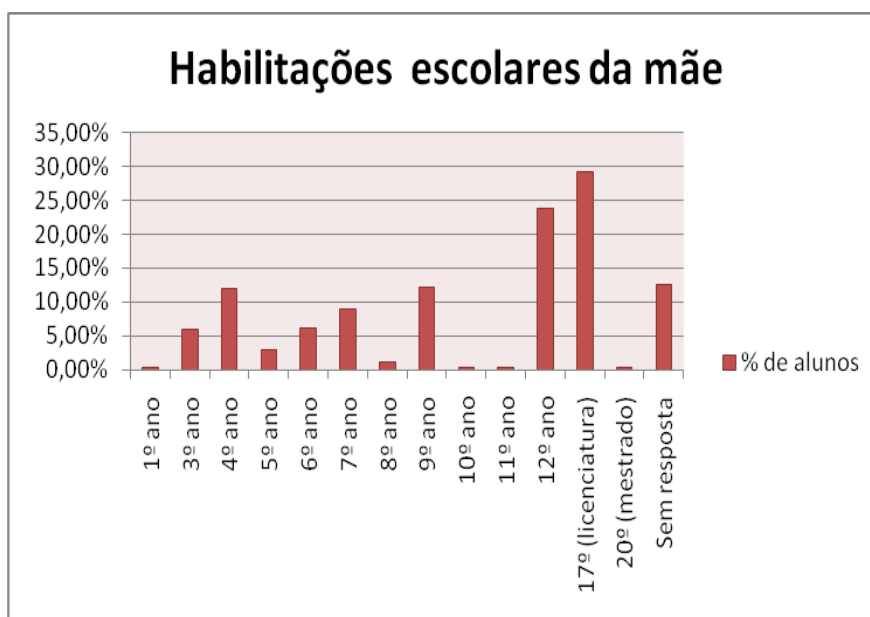
Nas informações referentes às habilitações escolares da mãe, um total de 41 alunos (12,5%) não respondeu, havendo um total de 287 alunos que respondeu à

questão. Da observação do Gráfico 3.2 podemos notar que uma maioria de 96 respostas (29,3%) indica que as mães possuem a habilitação escolar de licenciatura e um total de 78 respostas (23,8%) indica que a mãe possui a habilitação escolar de 12.º ano. As restantes respostas oscilam do 1.º ao 11.º ano, havendo uma resposta indicando que a mãe possui mestrado. Outros resultados mais significativos situam-se na habilitação escolar de 9.ºano, num total de 12,2% das respostas, no 4.º ano com 11,9% das respostas e no 6.º ano com 6,1% do total das respostas.

Tabela 3. 5 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe

Habilitações escolares	Frequência	Percentagem
1.º ano	1	0,3%
3.º ano	2	0,6%
4.º ano	39	11,9%
5.º ano	1	0,3%
6.º ano	20	6,1%
7.º ano	3	0,9%
8.º ano	4	1,2%
9.º ano	40	12,2%
10.º ano	1	0,3%
11.º ano	1	0,3%
12.º ano	78	23,8%
17.º (licenciatura)	96	29,3%
20.º (mestrado)	1	0,3%
Total	287	87,5%
Sem resposta	41	12,5%
Total	328	100%

Gráfico 3.3 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe

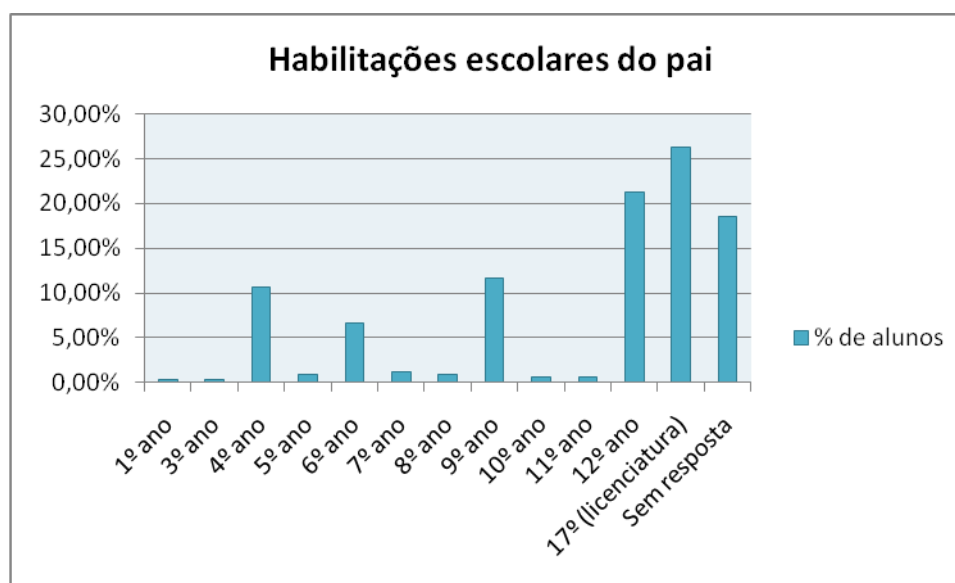


Quanto às habilitações escolares do pai, foram registadas 267 respostas (81,4%), de um total de 328 questionários, número inferior às respostas indicadas relativamente às habilitações escolares da mãe, havendo um total de 61 (18,6%) respostas omissas. A maioria das respostas, tal como se verificou em relação à variável “habilitações escolares da mãe”, um total de 86 respostas (26,3%) indica que os pais possuem licenciatura e um total de 70 respostas (21,3%) refere que os pais possuem habilitação escolar do 12.º ano. Havendo somente uma diferença de 16 respostas em relação ao número dominante de respostas (licenciatura). À semelhança do que se verificou com as habilitações escolares da mãe, os resultados com outras respostas mais significativas são no 9.º ano com 11,6% das respostas, 10,7% de respostas no 4.º ano e no 6.º ano com 6,7% das respostas. Os valores revelaram-se semelhantes aos indicados na variável “habilitações escolares da mãe”.

Tabela 3.6 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai

Habilitações escolares	Frequência	Percentagem
1.º ano	1	0,3%
3.º ano	1	0,3%
4.º ano	35	10,7%
5.º ano	3	0,9%
6.º ano	22	6,7%
7.º ano	4	1,2%
8.º ano	3	0,9%
9.º ano	38	11,6%
10.º ano	2	0,6%
11.º ano	2	0,6%
12.º ano	70	21,3%
17.º (licenciatura)	86	26,3%
Total	267	81,4%
Sem resposta	61	18,6%
Total	328	100%

Gráfico 3. 6 - Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai



Da observação do quadro 3.7 podemos verificar que 105 alunos (32%) são filhos de pais separados/divorciados, em 217 alunos (66,2%) essa situação não se verifica, havendo somente 6 alunos (1,8%) que não responderam à questão.

Tabela 3. 7 - Distribuição da amostra pela variável pais separados/divorciados

Pais separados ou divorciados	Frequência	Percentagem
Sim	105	32%
Não	217	66,2%
Sem resposta	6	1,8%
Total	328	100%

Em relação à variável “mãe desempregada” verificou-se que uma maioria de 282 sujeitos respondeu que esta situação não se verificava, sendo só confirmada por 14% das respostas totais.

Tabela 3.8 - Distribuição da amostra pela variável mãe desempregada

Mãe desempregada	Frequência	Percentagem
Sim	46	14%
Não	282	86%
Sem resposta	0	0%
Total	328	100%

À semelhança da variável “mãe desempregada”, também para a situação de “pai desempregado”, somente 11,9% das respostas confirmam a situação, havendo um total de 2,1% de respostas omissas, em que os alunos não responderam à questão (Tabela 3.9).

Tabela 3.9 - Distribuição da amostra pela variável pai desempregado

Pai desempregado	Frequência	Percentagem
Sim	39	11,9%
Não	282	86%
Sem resposta	7	2,1%
Total	328	100%

Em conclusão, num total de 328 sujeitos, 48,5% frequentam o 4.º ano e 51,5% no 6.º ano. No género feminino há um total de 48,2% da amostra e no género masculino 51,8%. A faixa etária predominante é dos 9 anos (40,2%), para os alunos de 4.º ano, e de 11 anos (33,2%), para os alunos do 6.º ano. Uma percentagem de 76,8% dos alunos não obteve nenhuma retenção. Nas habilitações escolares da mãe, a maioria indicou licenciatura (29,3%) ou o 12.º ano (23,8%) e nas habilitações escolares do pai a situação é similar, com 26,3% a indicar a licenciatura e 21,3% a habilitação escolar de 12.º ano. Na maioria dos sujeitos (66,2%), os pais não estão separados/divorciados e estão empregados (86%).

3.3. Os Instrumentos

Tendo sido formulada a pergunta de partida e as questões de estudo, procedeu-se à pesquisa dos instrumentos adequados para a recolha de informações. Decidiu-se pela aplicação de questionários aos alunos, com codificação prévia das opções de resposta, o que conferiu uma maior facilidade a um tratamento estatístico, de acordo com uma metodologia quantitativa.

Os questionários foram distribuídos numa composição de quatro páginas e dividido em quatro secções. Numa primeira secção constavam elementos característicos do aluno: género, idade, ano de escolaridade, número de retenções, preferências sobre ciências ou letras e as habilitações literárias do pai e da mãe. Na segunda secção estava incluído um conjunto de situações referentes a comportamentos empáticos, que

constituem “A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children” (Zoll & Enz, 2010), perante os quais os alunos optavam, de acordo com uma escala de 1 a 5, do discordo totalmente a concordo totalmente. Integrava a terceira secção um conjunto de dezasseis itens que diziam respeito a maus-tratos a que o aluno poderia ter sido sujeito pelos colegas no primeiro mês de aulas, o que constituía o “Peer Victimation Scale”(Mynard & Joseph, 2000). As questões de forma fechada eram distribuídas numa escala de 0 (“nunca”) a 2 (“duas ou mais vezes”), conforme as ocorrências de maus-tratos dos colegas. Na quarta e última secção, os alunos respondiam a um questionário GLOB, com um conjunto de questões semiabertas, sobre características do meio familiar (relação com os pais, nacionalidade, religião e existências de divórcio/separação ou de desemprego dos pais) e opiniões do aluno (a sua autoavaliação, a perceção da avaliação dos professores, os anos de estudo desejado, a profissão desejada e a sua adesão aos programas televisivos, especificamente com violência). A totalidade dos questionários referidos anteriormente faz parte do Anexo 1. Num ponto seguinte foram descritos com mais pormenor “A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children” (Zoll & Enz, 2010), “Peer Victimation Scale”(Mynard & Joseph, 2000), que constituíram os questionários fundamentais do presente estudo.

3.3.1. O Questionário de Empatia

Com vista à seleção de um questionário sobre a temática da empatia, a ser aplicado a alunos de 10-12 anos foram analisados os seguintes questionários: *Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy* (Davis, 1980), *Inventário de Empatia (I.E.): Desenvolvimento e Validação de uma medida brasileira* (Falcone et al, 2008), *An eight-item form of the Empathy Quotient (EQ) and an application to charitable giving* (Loewen et al, 2007), *The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, Validation, and Reliability* (Wang et al, 2003), *A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children* (Zoll & Enz, 2010), *The Development of a Scale to Measure Empathy in 8- and 9-year old children*

(Garton & Gringart, 2005). Os questionários analisados revelaram-se menos adequados, tanto pela sua extensão, maior ou menor, assim como pela complexidade, sendo a maioria mais dirigido a adultos.

A opção pelo questionário “*A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children*” de Carsten Zoll e Sibylle Enz deveu-se à amplitude do seu conteúdo, enquadrando tanto o aspeto cognitivo como afetivo da empatia. A faixa etária a que se destina foi também um dos elementos de referência, já que o estudo se enquadrou nas idades dos 8 aos 14 anos. A autoria do questionário foi de Carsten Zoll e de Sibylle Enz, resultando da adaptação e conjugação de outros questionários sobre empatia, já existentes: Bryant’s Index of Empathy Measurement (1982), Leibetseder’s E-Skala (2001), Garton e Gringert’s (2005), Eisenberg’s Child Report Sympathy Scale (1996, 1998), incluindo também outros itens formulados pelos autores.

O questionário na versão original foi aplicado num estudo que visava a abordagem das tecnologias da informação na aprendizagem emocional e social, para um desenvolvimento da empatia cultural e social, assim como na prevenção no bullying na educação. O projeto foi desenvolvido por “European Project ECircus”, numa parceria entre vários países, como: Alemanha, Reino Unido e Portugal. Em resultado de contacto por correio eletrónico com os autores, foi indicado que a utilização do questionário somente decorreu nessa situação. Oito de março de 2010 foi a data da sua publicação no sítio da Universidade de Bamberg, na Alemanha, meio através do qual a autora da dissertação tomou conhecimento do referido questionário.

O questionário foi adaptado para Portugal pela autora da dissertação, reformulado após uma versão preliminar testada em 3 alunos do 4º ano de níveis de aproveitamento diferente, da qual resultou a versão final do questionário, que foi aplicado a este estudo. Inclui 1 questão de teste e 28 itens, integrando a dimensão cognitiva nas questões: 3, 5, 7, 10, 11, 14, 17, 19, 21, 23, 26, 29 e a dimensão afetiva, nas questões: 4, 6, 8, 9, 15, 18, 20, 22, 25 e 27. As questões não mencionadas pertencem a Eisenberg’s Child-Report Sympathy Scale (1996, 1998). Os alunos optavam por cinco possibilidades de resposta perante as situações apresentadas (1 - discordo totalmente, 2 - discordo um pouco, 3 - não concordo ou discordo, 4 - concordo um pouco, 5 - concordo totalmente).

Na análise dos resultados foram retirados os seguintes itens do questionário: “Eu gosto das férias escolares.”; “Ao ver uma criança chorar, dá-me vontade de chorar

também.”; “Eu, realmente, gosto de ver pessoas a abrir presentes, mesmo quando não tenho nenhum para mim.”; “Algumas vezes choro quando vejo televisão.”; “Eu não sinto pena das outras crianças que são gozadas ou humilhadas.”; “Percebo imediatamente quando alguma coisa torna infeliz o meu amigo.”; “Algumas músicas fazem-me tão tristes que eu sinto vontade de chorar.”; “Quando passo junto de alguém necessitado, sinto vontade de lhe dar alguma coisa.”; “Quando os meus pais ficam aborrecidos, sinto-me mal.”

O questionário foi apresentado em forma de poster no VII Congresso Iberoamericano de Avaliação, XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, que teve lugar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, nos dias vinte cinco, vinte e seis e vinte e sete de julho de dois mil e onze.

3.3.2. O Questionário de Vitimização

Para a temática da vitimização foi selecionado o questionário “Peer Victimization Scale”(Mynard & Joseph, 2000), adaptado por Veiga (2007b) para Portugal. O questionário “Peer Victimization Scale” é um instrumento de avaliação da vitimização entre pares na escola, usado internacionalmente por diversos autores. É constituído por um conjunto de dezasseis questões fechadas, abrangendo situações de vitimização física, verbal, social e ataque à sua propriedade. A escala de tipo Likert permite três opções de resposta dos alunos face à ocorrência dos comportamentos de vitimização a que foram sujeitos (0=nunca, 1=uma vez, 2=mais de uma vez).

No estudo realizado em Portugal, com a adaptação da “Peer Victimization Scale” por Veiga (2007b), com uma amostra constituída por 279 alunos do ensino básico de escolas da periferia de Lisboa, a escala revelou bons índices de consistência interna. Foram identificadas quatro dimensões da vitimização: “vitimização física”, “vitimização social”, “vitimização verbal” e “ataque à propriedade”. Os resultados revelaram-se similares a outros países onde já tinha sido testada, o que lhe conferiu boas qualidades psicométricas, revelando-se relevante para a investigação, no estudo da vitimização entre pares em contexto escolar.

3.4. O Procedimento

Após a conclusão da elaboração dos questionários a aplicar aos alunos, foi solicitada autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para a aplicação dos questionários em meio escolar. Na sequência da autorização contactaram-se os diretores de agrupamento de escolas para obter a sua autorização, tendo sido entregues os comprovativos da autorização da DGIDC.

Posteriormente, contactaram-se os docentes que lecionavam as turmas de 4.º e 6.º ano, tendo sido dadas algumas informações sobre a temática e objetivo do estudo, sobre os esclarecimentos a dar aos alunos na aplicação dos questionários e salientando-se o anonimato e confidencialidade de todo o processo, o que corresponde às indicações de Tuckman (2000). Estipularam-se as datas para a aplicação dos questionários e foram entregues aos docentes os pedidos de autorização aos encarregados de educação para a aplicação dos questionários.

A aplicação dos questionários decorreu entre a última semana de novembro e a primeira quinzena de dezembro de dois mil e dez, a turmas do 4.º e 6.º ano, em contexto de sala de aula. Nas turmas do 4.º ano, os questionários foram aplicados pela autora da dissertação, com a colaboração de três docentes, incluindo o apoio dos professores titulares de turma. Para um melhor desenrolar no preenchimento dos questionários, optou-se por explicitar oralmente alguns vocábulos questionados pelos alunos do 4.º ano, o que se revelou essencial ao preenchimento integral do questionário e à compreensão de alguns itens. Há a destacar algumas dificuldades, comuns à maioria dos alunos do 4.º ano, como as expressões: “retenções”, “habilitações escolares”, “antecipar”, “fisicamente”, “espancaram-me”, “autoritário”, “sobredotado”. Nas questões de maior dificuldade há assinalar a questão dezassete (“Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa”) do questionário de empatia.

Nas turmas do 6.º ano, os questionários foram aplicados pelos docentes, na maioria os diretores da turma. A cada docente foi entregue um envelope contendo o total de questionários necessários à turma, tendo sido devolvidos do mesmo modo.

Neste estudo foram aplicados 338 questionários, tendo sido eliminados 10 questionários, por revelarem falta de envolvimento no seu preenchimento. De salientar, a colaboração de todos os docentes na aplicação dos questionários, assim como a

adesão imediata dos alunos, tendo sido a primeira experiência deste género para a maioria dos alunos do 4º ano. Após a sua recolha, os dados dos questionários foram codificados para posterior tratamento estatístico do programa informático *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS-X), versão 18.

3.5. Variáveis de Estudo

No início do presente estudo foi formulada a pergunta de partida, “Que relação existe entre empatia e bullying em alunos do 4º e 6º ano, e quais os seus fatores?”, o que expressou de uma forma mais exata o que se pretendia pesquisar e analisar, aspeto essencial referido por Quivy e Champenhoudt (2005). As variáveis a destacar são: a variável dependente de estudo - “comportamento de *bullying*” e a variável independente - “empatia”. Nas variáveis independentes há ainda a considerar: género, idade, números de retenções, anos de estudo desejado e habilitações escolares dos pais.

Após a delineação da metodologia usada no estudo, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos e procedimentos, assim como a indicação das variáveis; segue-se a apresentação dos resultados no capítulo seguinte.

Capítulo IV

Apresentação dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo sobre empatia e *bullying*, no aspeto da vitimização, expostos pelos sujeitos da amostra, de acordo com as questões previamente formuladas. Para a análise dos dados foi utilizado o programa informático de tratamento estatístico de dados denominado SPSS-X, versão 18. Testaram-se as correlações, utilizando a Correlação de Pearson (Green & D'Oliveira, 1982), verificando a existência de correlações significativas positivas ou negativas. Com a utilização do teste t-student testaram-se as médias, se seriam ou não significativamente diferentes (Maroco, 2007).

4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da vitimização e de empatia

Em resposta à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamento de vitimização recebida na escola?), considerou-se a distribuição dos alunos do 4º e do 6º anos pelos itens da *Peer Victimization Scale* (PVS), em termos de ocorrência, considerando os itens do questionário relativos a possíveis maus-tratos de que o aluno tenha sido vítima dos colegas de escola, durante o corrente ano escolar.

Como é possível verificar na Tabela 4.1, em sete dos dezasseis itens do questionário, a maioria dos alunos declarou ter sido vítima de *bullying* uma vez ou mais do que uma vez. Esta situação é indicada nos itens 02 (“Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos”), 03 (“Chamaram-me nomes”), 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”), 05 (Deram-me pontapés), 06 (Tentaram pôr os meus amigos contra mim”), 07 (“Gozaram comigo por causa da minha aparência”) e 15 (“Insultaram-me com palavrões”).

Em relação à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização física” (itens 01, 05, 09 e 13), verifica-se a existência de uma percentagem elevada de estudantes que nunca foram alvo deste tipo de vitimização, apresentando os itens 01, 09 e 13, valores acima de 50% na coluna 0 (Nunca), embora o item 05 registe o valor 39,4% nessa coluna. De salientar, que a percentagem de alunos que foram agredidos fisicamente uma vez e mais do que uma vez tem um valor aproximado, exceto no item 05 (Deram-me pontapés), em que na coluna 1 (uma vez) o valor é de 18,3% e na coluna 2 (mais do que 1 vez) é de 42,2%. No item 13 (Espancaram-me”), os valores são reduzidos, sendo 8% como ocorrido uma vez e 8,6%, em mais do que uma vez.

No que diz respeito à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16), pela observação da Tabela 4.1. podemos verificar que a maioria dos alunos nunca foi alvo deste tipo de vitimização numa percentagem superior a 50%, com exceção do item 04 (Levaram as minhas coisas sem autorização), que tem um valor de 43%. Há ainda a referir que na coluna 1 e 2 (Uma vez e duas ou mais vezes) os valores são mais reduzidos e aproximados, oscilando de 17,4% no item 16 a 28, 7% no item 04.

No que concerne à distribuição dos alunos pela “vitimização verbal” (itens 03, 07, 11 e 15), os resultados demonstram que existe uma grande percentagem dos alunos que foram agredidos verbalmente, sendo que apenas no item 11 (“Fizeram pouco de mim sem razão”) a taxa de ocorrência é acima dos 50% (55,7%). Constata-se, que a percentagem dos alunos que foram agredidos verbalmente duas ou mais vezes é superior à percentagem de alunos que foram agredidos uma vez, exceto no item 11, com apenas 0,3% de diferença. De salientar, que o item 03 (“Chamaram-me nomes”) na coluna 2 apresenta o valor mais elevado (69%) de todos os itens de vitimização.

Relativamente à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização social” (itens 02, 06, 10 e 14), observamos que existe uma elevada percentagem de alunos que não apresentam nenhuma ocorrência, com valores superiores ou próximos de 50%. No entanto, nas colunas 1 e 2 são apresentados valores significativos, que vão de 19,5% a 29,9%. De registar que os termos percentuais de duas ou mais ocorrências nos itens 06 (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”) e 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) são superiores às de uma ocorrência. No itens 02 e 14 aconteceu o inverso, com maiores registos em uma ocorrência do que em duas ou mais ocorrências.

Tabela 4.1 Distribuição dos alunos pelos itens da vitimação recebida na escola, em termos de ocorrência

Peer Victimization Scale	0 (%)	1 (%)	2 (%)
01. Deram-me um murro	66,1	18,3	15,6
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	46,2	29,2	24,6
03. Chamaram-me nomes	17,1	13,5	69,4
04. Levaram as minhas coisas sem autorização	43,1	28,7	28,1
05. Deram-me pontapés	39,4	18,3	42,2
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim	47,6	22,9	29,6
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência	49,4	19,2	31,4
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas	59,0	19,9	21,1
09. Feriram-me fisicamente	63,4	14,9	21,6
10. Recusaram-se a falar comigo	50,8	21,1	28,1
11. Fizeram pouco de mim sem razão	55,7	22,3	22,0
12. Roubaram-me alguma coisa	56,1	22,9	21,0
13. Espancaram-me	83,4	8,0	8,6
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	55,5	25,0	19,5
15. Insultaram-me com palavras	36,5	21,8	41,7
16. Estragaram as minhas coisas de propósito	64,9	17,7	17,4

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes, durante o corrente ano letivo

Para responder à questão número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de empatia?), determinou-se a distribuição dos alunos do 4.º e do 6.º ano pelos itens do questionário “*A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children*”, relativo ao seu grau de concordância ou não concordância sobre diversas situações distribuídas pela dimensão cognitiva e afetiva da empatia.

Na organização da Tabela 4.2. há a referir que a pontuação em cada item foi agrupada em três classes, na coluna 1- “Discordo totalmente ou discordo um pouco”, na coluna 2 – “Não concordo ou discordo” e na coluna 3 – “Concordo um pouco ou concordo totalmente”. Esta agregação foi feita apenas para os itens resultantes da análise.

Como se pode observar na Tabela 4.2, em todos os itens de empatia, as percentagens mais elevadas situam-se na coluna 3 (“Concordo um pouco ou concordo

totalmente”), com todos os valores superiores a 50%, havendo mesmo itens (01, 03, 05, 07, 08, 16, 17, 18, 19 e 20) com valores compreendidos entre 80% e 95,4%. De salientar que o item 01 (“Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas”), atingiu o valor mais alto (95,4%), de todo o questionário de empatia.

Com maior percentagem de menor concordância, na coluna 1 (“Discordo totalmente ou Discordo um pouco”) há a referir os itens 10 (“Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer”) com 36,5% e o item 15 (“Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado”) com o valor percentual de 22,6%.

No que concerne à distribuição dos alunos pela dimensão afetiva da empatia, (itens 01,03, 05, 08, 11, 15, 16, 18 e 19) os valores mais elevados situam-se na coluna 3 (“concordo um pouco ou concordo totalmente”), com todas as percentagens superiores a 73,6%. Nas restantes colunas (1 e 2) os valores são aproximados, com uma diferença não superior a 5% em todos os itens. O item 01 (“Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas”) com 95,4% e o item 18 (“Fico chateado quando vejo um animal ser ferido”) com 91,5%, apresentam a percentagem mais alta. O item 11 (“Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal”) apresenta uma maior percentagem na coluna 1 (“Discordo totalmente ou Discordo um pouco”) com 15,6%.

No que diz respeito à dimensão cognitiva da empatia (itens 02, 04, 06, 07, 09, 10, 12, 13, 15, 17 e 20), na coluna 3 (Concordo um pouco ou Concordo totalmente) são registados os valores mais elevados, em todos os itens superiores a 50% com as percentagens mais elevadas de 85,9% no item 07 (“Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor”) e no item 20 (“Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa”) com 83,2%.

No entanto, estes valores revelam-se inferiores aos registados na dimensão afetiva da empatia na mesma coluna de opção (“Concordo um pouco ou concordo totalmente”). Há a salientar, que o item 02 (“Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir”) na coluna 2 (“ Não concordo ou discordo”) registou a percentagem de 41,4%, o que é bastante significativo, tendo em conta que na coluna 1 (“Discordo totalmente ou Discordo um pouco”) a percentagem é de 1,2% e na coluna 3 (“Concordo um pouco ou Concordo totalmente”) a percentagem é de 57,4%. A percentagem do item 02 na coluna 2 é dos valores mais elevados obtido neste questionário na referida coluna. Os itens 10

(“Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer”) com o valor de 36,5% e o item 15 (“Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado”) com 22,6% são dos valores mais elevados na coluna 1 (“Discordo totalmente ou Discordo um pouco”). Na tabela 4.2 a cor laranja refere-se à dimensão afetiva da empatia e a cor branca refere-se à dimensão cognitiva.

Tabela 4.2 Distribuição dos alunos do 4º e do 6º ano pelos comportamentos de empatia

Comportamentos de Empatia	1 (%)	2 (%)	3 (%)
01. Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas.	2,4	2,1	95,4
02. Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.	1,2	41,4	57,4
03. Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar.	6,4	5,2	88,4
04. Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.	12,9	10,4	76,7
05. Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele.	6,1	8,0	85,9
06. Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia	6,5	19,1	74,5
07. Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor.	6,7	7,4	85,9
08. Fico chateado quando vejo uma criança ser agredida ou magoada	8,9	6,4	84,7
09. Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.	11,7	10,1	78,2
10. Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.	36,5	0%	63,5
11. Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.	15,6	10,7	73,6
12. Muitas vezes, tento perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.	6,4	16,5	77,1
13. Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.	11,6	11,3	77,1
14. Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança.	11,3	11,9	76,8
15. Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.	22,6	17,4	60,1
16. Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela.	8,3	9,2	82,5
17. Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.	5,2	14,7	80,1
18. Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.	4,0	4,6	91,5
19. Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas.	7,0	10,1	82,9
20. Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.	8,0	8,9	83,2

Legenda: 1 - Discordo totalmente/Discordo um pouco, 2- Não concordo ou Discordo, 3- Concordo um pouco/ Concordo totalmente).

dimensão afetiva da empatia dimensão cognitiva da empatia

4.2. Análises Correlacionais

Na resposta à questão de estudo número três (Q3:Que relação existe entre as dimensões da vitimização recebida na escola e a empatia?), podemos verificar pela

observação da Tabela 4.3., que existe correlação significativa ($p<0,01$; $p<0,05$) em alguns itens apresentados, essencialmente na dimensão cognitiva da empatia. Verificou-se uma correlação positiva entre o item 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) e a dimensão afetiva da empatia, sendo este o único item em que ocorre. Os itens 08 (“Tentaram estragar algumas das minhas coisas”) e 09 (“Feriram-me fisicamente”) correlacionam-se positivamente com a dimensão cognitiva da empatia. Observa-se uma correlação significativa ($p<0,01$) do item 11 (“Fizeram pouco de mim sem razão”) e do item 16 (“Estragaram as minhas coisas de propósito”) com a dimensão cognitiva da empatia. De salientar que as correlações dos itens de vitimização e as dimensões da empatia ocorrem predominantemente no domínio cognitivo da empatia.

Tabela 4.3 Correlações entre os itens de vitimização e as dimensões de empatia

Correlações de Pearson	Dimensão afetiva da empatia	Dimensão cognitiva da empatia
01. Deram-me um murro	,030	,035
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	-,041	,096
03. Chamaram-me nomes	,085	,027
04. Levaram as minhas coisas sem autorização	,136*	,100
05. Deram-me pontapés	,043	,066
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim	,088	,104
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência	,092	,075
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas	,093	,136*
09. Feriram-me fisicamente	,068	,123*
10. Recusaram-se a falar comigo	,099	,104
11. Fizeram pouco de mim sem razão	,053	,147**
12. Roubaram-me alguma coisa	,071	,100
13. Espancaram-me	,043	,054
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	,082	,094
15. Insultaram-me com palavras	-,005	,052
16. Estragaram as minhas coisas de propósito	,108	,160**

Legenda: * $p<0,05$; ** $p<0,01$

Relativamente à questão número 4 (Q4: Que relação existe entre a empatia e cada uma das variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?), as correlações são apresentadas na Tabela 4.4. Podemos observar que existe uma correlação negativa e significativa entre a dimensão afetiva da empatia, o número de

retenções (-, 198**) e também com a idade do aluno (-, 164**). Por outro lado, verifica-se uma correlação positiva (0,222**) entre a dimensão afetiva e o ano de estudos desejado pelos alunos. Em relação à dimensão cognitiva da empatia, observa-se uma correlação com os anos de estudo desejado pelos alunos (0,119*).

Tabela 4.4 Correlações entre as dimensões da empatia e as variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais

Correlações de Pearson	Ret	Idade	Ano estun	HabMae	HabPai
Dimensão Afetiva da Empatia	-,198**	-,164**	,222**	-,018	-,004
Dimensão cognitiva da Empatia	-,097	-,019	,119*	,024	-,015

Legenda: Ret – número de retenções, Idade – idade dos alunos, Ano estun – anos de estudo desejados, HabMae – Habilitações escolares da mãe, HabPai – Habilitações escolares do pai; *p<0.05; p<0.01**

No que concerne à questão número cinco (Q5: Que relação existe ente o bullying e cada uma das variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?), na Tabela 4.5 estão patentes as correlações existentes. Verificamos que a variável “idade” se correlaciona negativamente com metade dos itens de vitimização, dos quais se destacam, com valores mais significativos ($p<0.01^{**}$) o item 09 (“Feriram-me fisicamente”), o item 13 (“Espancaram-me”) e o item 05 (“Deram-me pontapés”). Estes três itens incluem-se na “vitimização física”. O maior número de correlações negativas dos itens de vitimização é estabelecido com a variável “idade”, embora haja registos nas restantes variáveis analisadas.

A variável “número de retenções” correlaciona-se negativamente com o item 01 (“Deram-me um murro”), 09 (“Feriram-me fisicamente”) e 11 (“Fizeram pouco de mim sem razão”). Quanto à variável “anos de estudo desejado” observa-se uma correlação negativa com o item 02 (“Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos”) e o item 14 (“Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar”). Verifica-se também uma correlação positiva entre a variável “Habilitações escolares do pai e da mãe” com o item 01 (“Deram-me um murro”) e correlação negativa com o item 06 (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”). O item 08 (“Tentaram estragar algumas

das minhas coisas”), só se correlaciona negativamente com a variável “Habilitações escolares do pai”.

Tabela 4.5 Correlações entre os itens de *bullying* e as variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais

Correlações de Pearson	Ret	Idade	Anoestun	HabMae	HabPai
01. Deram-me um murro	-,120*	-,125*	-,045	,120*	0,136*
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	,040	,010	-,168**	-,032	-,074
03. Chamaram-me nomes	-,079	-,106	,003	,089	,095
04. Levaram as minhas coisas sem autorização	-,015	-,074	,028	,007	-,004
05. Deram-me pontapés	-,078	-,183**	-,016	,087	,093
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim	-,019	-,044	-,104	-,122*	-,139*
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência	-,067	-,112*	,023	,008	,027
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas	-,019	-,037	-,026	-,038	-,141*
09. Feriram-me fisicamente	-,155**	-,238**	,025	,107	,065
10. Recusaram-se a falar comigo	-,038	-,149**	-,079	,019	-,039
11. Fizeram pouco de mim sem razão	-,118*	-,161**	,051	,012	-,012
12. Roubaram-me alguma coisa	,036	-,019	-,010	-,070	-,088
13. Espancaram-me	-,068	-,192**	-,099	,023	-,011
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	,000	-,130*	-,134*	-,070	-,091
15. Insultaram-me com palavras	-,066	-,068	,022	,001	-,018
16. Estragaram as minhas coisas de propósito	-,018	,026	-,100	-,036	-,097

Legenda: Ret – número de retenções, Idade – idade dos alunos, Ano estun – anos de estudo desejados, HabMae – Habilitações escolares da mãe, HabPai – Habilitações escolares do pai; *p<0.05; p<0.01**

4.3. Análises Diferenciais

Nas análises diferenciais apresentadas de seguida, foram tidas em consideração os valores de média, desvio padrão e t Student tanto no *bullying* como na empatia, em função das variáveis consideradas.

Em relação à questão número seis (Q6: Será que existem diferenças significativas na empatia entre alunos do género feminino e do género masculino?), analisando a Tabela 4.6 verificamos que há diferenças estatisticamente significativas em função do género, na dimensão afetiva e cognitiva da empatia. Podemos observar que os valores de média são superiores no género feminino em ambas as dimensões, mas mais elevados na dimensão afetiva (0,001 **).

Tabela 4.6 Diferenças na empatia em função do género

Género		N	Média	DP	t	Sig.
Afetivo	Feminino	153	45,052	5,647	3,274	0,001 ***
	Masculino	166	42,475	8,084		
Cognitivo	Feminino	152	40,677	5,575	2,422	0,016 *
	Masculino	167	38,982	6,796		

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0,001$

No que diz respeito à questão número sete (Q7: Será que existem diferenças significativas no *bullying* entre alunos do género feminino e do género masculino?), analisaram-se os diversos itens de vitimização em função do género e somente em quatro desses itens se detetaram diferenças significativas, o que mostra a Tabela 4.7. As diferenças mais significativas surgiram no item 01 (“Deram-me um murro”) e 15 (“Insultaram-me com palavrões”), que pertencem a uma dimensão física e verbal da vitimização, com um valor superior no género masculino. No género feminino apresentaram um valor superior os itens 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) e 14 (“Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar”), incluídos numa dimensão social da vitimização. Nos restantes itens de vitimização, não incluídos na

Tabela 4.7, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, como se pode comprovar no Anexo 2.

Tabela 4.7. Diferenças no *bullying* em função do género

Itens de vitimização	Género	N	Média	DP	t	Sig
01. Deram-me um murro	F	157	0,33	0,664	-3,882	0,000
	M	170	0,65	0,795		***
10. Recusaram-se a falar comigo	F	158	0,89	0,871	2,431	0,016
	M	169	0,66	0,837		*
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	F	158	0,75	0,813	2,376	0,018
	M	170	0,54	0,755		*
15. Insultaram-me com palavrões	F	157	0,93	0,900	-2,423	0,016
	M	169	1,17	0,857		*

Legenda: *p<0.05; ** p<0.01 ; ***p<0,001

Em resposta à questão número oito (Q8: Será que existem diferenças significativas na empatia entre alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade?) não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na dimensão afetiva e cognitiva da empatia, entre os alunos do quarto e do sexto anos de escolaridade, o que se pode observar no Anexo 3 (Tabela 4.8 “Diferenças de empatia em função do ano de escolaridade”).

A questão número nove (Q9: Será que existem diferenças significativas no bullying entre alunos do 4º e do 6º ano de escolaridade?) refere-se às diferenças entre situações de vitimização no quarto e no sexto anos de escolaridade. Na Tabela 4.9 estão apresentados os itens de vitimização em que se verificou diferenciação, sendo possível observar a situação na totalidade dos itens no Anexo 4. Observa-se que apenas nos itens de vitimização registados (05, 09, 10, 11, 13 e 14) se verifica uma diferença estatisticamente significativa com valores superiores no quarto ano de escolaridade relativamente ao sexto ano. Destacam-se os itens 09 (“Feriram-me fisicamente”) e 13 (“Espancaram-me”) como valores de diferenciação estatisticamente mais significativos.

Tabela 4.9. Diferenças no *bullying* em função do ano de escolaridade

Itens de vitimização	Ano	N	Média	DP	t	Sig
05. Deram-me pontapés	4	159	1,18	0,870	3,050	0,002
	6	168	0,88	0,914		**
09. Feriram-me fisicamente	4	159	0,77	0,866	4,037	0,000
	6	169	0,41	0,743		***
10. Recusaram-se a falar comigo	4	158	0,92	0,888	2,962	0,003
	6	169	0,64	0,813		**
11. Fizeram pouco de mim sem razão	4	159	0,77	0,841	2,388	0,017
	6	168	0,56	0,779		*
13. Espancaram-me	4	158	0,39	0,720	4,010	0,000
	6	168	0,13	0,426		***
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	4	159	0,79	0,822	3,298	0,001
	6	169	0,50	0,733		**

Legenda: Mas – Masculino, Fem – Feminino; *p<0.05; ** p<0.01 ; ***p<0,001

Na apresentação dos resultados diferenciais somente foram indicados aqueles onde se verificavam diferenças estatisticamente significativas. Os quadros que não foram apresentados na sua versão integral encontram-se nos anexos.

Estando concluídas as análises diferenciais que tiveram como base os dados da investigação e as questões de estudo, passa-se à discussão dos resultados e às conclusões no capítulo seguinte.

Capítulo V

Discussão dos Resultados e Conclusões

A longo deste capítulo, pretende-se efetuar uma explicação dos resultados obtidos no estudo, tendo como base de referência as questões formuladas, os resultados obtidos e a revisão de literatura sobre o tema analisado. As conclusões relativas às questões de estudo constam do início deste capítulo, passando-se às conclusões em termos gerais e finalizando com algumas limitações ao estudo realizado e sugestões para novas investigações relacionadas com a temática da empatia e do *bullying*.

5.1. Discussão dos Resultados

Nos últimos anos, em Portugal à semelhança de outros países, somos confrontados com um aumento crescente de violência entre pares, nomeadamente *bullying*. Esta situação tem preocupado pais e professores, devido ao alcance deste fenómeno, que afeta a estabilidade emocional dos alunos, a sua integração na escola, o ambiente na sala de aula e consequentemente também o sucesso educativo e social. Em alguns estudo realizados, nomeadamente nos EUA, concluiu-se que o recurso à promoção da empatia nas crianças e jovens contribui para uma redução dos comportamentos de agressividade e para a promoção do estreitamento de laços de cooperação entre os alunos, desenvolvendo saudáveis relações interpessoais.

5.1.1. Discussão dos Resultados Descritivos

De seguida, discute-se a distribuição dos alunos pelos itens de vitimização de acordo com “Peer Victimization Scale (PVS)” e pelos comportamentos de empatia decorrentes da utilização do questionário: “A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children.”

Variações da distribuição dos alunos por aspetos de vitimização em termos de ocorrência

Na resposta à questão número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelos comportamento de vitimização recebida na escola?), conclui-se que existe um nível de significância bastante elevado em sete dos dezasseis itens de vitimização em que os alunos do 4º e do 6º anos indicaram terem sido vítimas de *bullying* pelo menos uma vez, no período de um mês, que antecedeu a resposta ao questionário. Nas situações indicadas nos itens 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 15, os alunos responderam terem sido vítimas de maus-tratos pelos colegas de escola, uma ou mais do que uma vez. Nos restantes nove itens de vitimização, que são a maioria, verifica-se uma percentagem elevada de respostas na coluna 0 (Nunca), verificando-se que um número elevado de alunos não foi sujeito a qualquer tipo de maus-tratos pelos colegas durante o período de referência.

Distinguindo as várias dimensões de vitimização, verificou-se que uma percentagem elevada de alunos não foi vítima de vitimização física, mas há a salientar o item 05 (“Deram-me pontapés”) que registou um valor de 42,2% dos alunos na coluna 2 (duas ou mais vezes) e de somente 39, 4% na coluna 0 (“nunca”). Esta situação de agressão física teve uma ocorrência elevada. Embora a maioria dos alunos não sofresse uma vitimização física por parte dos seus colegas de escola, há valores aproximados nas ocorrências de uma e de duas ou mais vezes, com percentagens de alunos superiores a 15%, exceto no item 13 (Espancaram-me”), em que os valores são inferiores, sendo esta a vitimização física com menos ocorrência. Na vitimização relativa à propriedade verificou-se que a maioria dos alunos não sofreu este tipo de vitimização, mas há a salientar que o item 04 (Levaram as minhas coisas sem autorização), uma percentagem de cerca de 28,7% dos alunos já foi vítima desta situação uma vez e 28,1% mais do que duas vezes.

A vitimização verbal é a que apresenta o número mais elevado de alunos que foram agredidos, salientando o item 03 (“Chamaram-me nomes”), pois regista o valor mais elevado de vitimização, com 69% dos alunos a indicar que foi vítima duas ou mais vezes, assim como o item 15 (“Insultaram-me com palavrões”) com uma percentagem de 41,7% dos alunos.

Em relação à vitimização social, há um elevado número de alunos que não registou nenhuma ocorrência, mas verificamos que nos itens 06 (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”) e 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) a percentagem de alunos que regista mais do que uma ocorrência é de cerca de 28%, valores superiores aos registados para uma ocorrência.

Concluí-se que se verificaram significativas ocorrências de todas as dimensões da vitimização, embora haja um maior número de alunos vítimas de agressão verbal. O registo significativo de casos de vitimização confirma outras referências de estudos realizados sobre a temática (Olweus, 1994; River *et al*, 2007). Em Portugal, os estudos de Carvalhosa e outros (2001) e Pereira (2008) indicaram também um registo significativo de situações de vitimização semelhante aos do presente estudo.

Variações da distribuição dos alunos pelas dimensões da empatia

Para responder à questão número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pelos comportamentos de empatia?), os resultados demonstram que a maior parte dos alunos selecionou a coluna 3 (“Concordo um pouco ou Concordo totalmente”) com as situações que expressavam empatia, sendo que nos itens 01, 03, 05, 07, 08, 16, 17, 18, 19 e 20, a percentagem se situa entre os 80% e 95,4%. O item 01 (“Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas”), tem a mais alta percentagem de alunos (95,4%), que indicam a coluna 3 (“Concordo um pouco ou Concordo totalmente”), revelando assim ser uma situação em que mais alunos se revelaram empáticos. Verificamos, assim, um nível de significância bastante elevado em todos os itens de empatia, tanto na dimensão cognitiva como afetiva. Neste sentido, os resultados conjugam-se com as referências de Smith (2006) a uma sondagem realizada a nível nacional, na sociedade americana, sobre os comportamentos de empatia que indicaram uma prevalência deste tipo de valores empático, embora a amostra fosse constituída por adultos.

As situações do item 10 (“ Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer”) e do item 15 (“Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.”) respetivamente com 36,5% e 22,6% de percentagem dos alunos a indicar a coluna 1 (“Discordo

totalmente ou Discordo um pouco”), são itens incluídos numa dimensão cognitiva da empatia, nomeadamente na antevisão de comportamentos, registaram uma maior percentagem de alunos que expressaram uma não concordância, ou seja, não se revelaram empáticos com essas situações.

Os resultados apontam para que uma percentagem bastante elevada de alunos apresente concordância com comportamentos de empatia incluídas na dimensão afetiva, sendo o item 01 (“Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas”), o que obteve o valor mais elevado, seguido do item 18 (“Fico chateado quando vejo um animal ser ferido”), com 91,5% e o item 03 (“Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar”), com 88,4% dos alunos a indicar a coluna 3 (“Concordo um pouco ou Concordo totalmente”). No estudo de Koller e outros (2011) verificou-se também que na pré-adolescência era mais característica a dimensão afetiva da empatia do que a cognitiva.

Na dimensão cognitiva da empatia, os resultados indicaram que os valores mais elevados se situam na coluna 3 (Concordo um pouco ou Concordo totalmente), em que no item 07 (“Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor”) apresentou uma percentagem de 85,9% e o item 20 (“Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa”) uma percentagem de 83,2%. Ambas as situações anteriores indicam conhecimento do que os alunos têm da previsão dos comportamentos dos pais. De salientar que, embora se verifiquem valores elevados de empatia na dimensão cognitiva, os mesmos são mais baixos do que na dimensão afetiva da empatia, o que também refere Jolliffe e Farrington (2011). Os valores mais baixos na dimensão cognitiva também estão em consonância com os estudos de Flury e Iakes (2006) que consideraram que a capacidade de “perceber os pensamentos e sentimentos do outro” só se desenvolve em pleno na adolescência, sendo de maior dificuldade para faixas etárias mais baixas.

5.1.2. Discussão dos Resultados Correlacionais

Correlações entre os itens de vitimização e as dimensões de empatia

No que diz respeito há correlação entre a vitimização e as dimensões de empatia, como é colocado na questão de estudo número três (Q3:Que relação existe entre as dimensões da vitimização recebida na escola e a empatia?), concluiu-se da existência de uma correlação significativa com alguns itens da empatia. Salienta-se a correlação entre o item 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização.”) e a dimensão afetiva da empatia. Este tipo de correlação pode significar que os alunos ao se manifestarem empáticos no domínio afetivo, expressando uma resposta emotiva em relação ao estado emocional do outro (Eisenberg, 1986), podem ser mais facilmente sujeitos a “abusos de confiança” dos colegas e venham a sofrer tentativas de danificação dos seus bens por parte dos colegas.

No entanto, os valores de maior correlação situaram-se com os itens da dimensão cognitiva da empatia. Observou-se uma correlação com a dimensão cognitiva da empatia dos itens 08 (“Tentaram estragar algumas das minhas coisas”), 09 (“Feriram-me fisicamente”), sendo mais significativa com o item 11 (“Fizeram pouco de mim sem razão”) e o item 16 (“Estragaram as minhas coisas de propósito”). Concluimos que os alunos que sofreram um maior número de vitimização também apresentam uma maior empatia na dimensão cognitiva. Podemos considerar que os alunos mais empáticos na dimensão cognitiva, em termos gerais, têm mais facilidade em “se colocarem no lugar dos outros”, são mais compreensivos da perspectiva do outros (Pérsico, 2011) e assim não adotam atitudes de agressão, mesmo quando “provocados”, o que os poderá colocar num lugar de maior vulnerabilidade e indefesa perante a agressão (Hoffman, 2000; Pavarino *et al*, 2005). Como conseguem mais facilmente antever as consequências negativas do seu comportamento (Jolliffe & Farrington, 2001) no caso de serem agressivos sabem que provocaria sofrimento nos outros. Os elevados valores de empatia contribuiriam para a inibição dos comportamentos de agressividade (Jolliffe & Farrington, 2011; Pavarino *et al*, 2005; Wied *et al*, 2010) e assim os agressores de *bullying* não temem a retaliação por parte do alvo da agressão.

Correlações entre as dimensões da empatia e as variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais

Seguindo-se a discussão relativa à questão número 4 (Q4: Que relação existe ente a empatia e cada uma das variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?), verificamos que existe uma correlação negativa e significativa entre a dimensão afetiva da empatia, o número de retenções e a idade do aluno. Este facto indica-nos que a dimensão afetiva da empatia tende a ser menor com o aumento da idade e das retenções. No estudo de Koller e outros (2011) já tinha verificado que a dimensão afetiva era mais evidente na pré-adolescência e segundo Flury e Iakes (2006) somente na adolescência se desenvolvia a dimensão cognitiva da empatia.

Por outro lado, observou-se correlação positiva entre a dimensão afetiva e cognitiva da empatia e o ano de estudos desejado pelos alunos, o que nos leva a concluir que os alunos que têm maiores expectativas de estudos são também aqueles com um maior desenvolvimento da empatia, em ambas as dimensões. De salientar a inexistência de estudos prévios sobre esta situação.

Correlações entre os itens de vitimização e as variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais

Relativamente à questão número cinco (Q5: Que relação existe ente o *bullying* e cada uma das variáveis: retenções, idade, ano de estudo desejado e habilitações escolares dos pais?), os resultados indicam que existe uma correlação negativa entre grande número dos itens de vitimização e a variável “idade”, como é o caso do item 09 (“Feriram-me fisicamente”), o item 13 (“Espancaram-me”) e o item 05 (“Deram-me pontapés”), enquadrados na vitimização física. O que nos indica que os alunos mais velhos registam menos situações de vitimização do que os mais novos. Tal indicação está de acordo com estudos realizados, que apontam um decréscimo das situações de *bullying* com o aumento da idade (Craig, 1998; Olweus, 1994). Também se salientam correlações negativas da variável “número de retenções” com os itens 01 (“Deram-me um murro”), 09 (“Feriram-me fisicamente”) e 11 (“Fizeram pouco de mim sem razão”).

Os alunos com maior número de retenções são os mais velhos, pelo que a situação é similar à indicada com a variável “idade”. É de referir que estes alunos também se encontram menos envolvidos no contexto de aprendizagem. Beane (2006) referiu que a vitimização a longo prazo provoca baixa autoestima e diminui o rendimento escolar. Se estão a ser vitimizados, um dos efeitos apontados é a redução no rendimento escolar das vítimas (Beane, 2011; Dowdney, 1993), daí que não progridam de ano de escolaridade e apresentem maior número de retenções.

Verifica-se também uma correlação negativa entre a variável “anos de estudo desejado”, o item 02 (“Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos”) e o item 14 (“Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar”). Podemos concluir que os alunos com aspirações de estudo mais elevado são os que estão menos sujeitos a problemas relacionais com o seu grupo de pares, nomeadamente a exclusão social. Podendo a vitimização poder conduzir à baixa autoestima e afetar o relacionamento com os pares (Besag, 2006; Olweus, 1997) e o seu bem-estar na escola, é compreensível que as suas expectativas de prolongar os estudos sejam fracas.

Quanto à variável “Habilitações escolares do pai e da mãe” observamos uma correlação positiva com o item 01 (“Deram-me um murro”) e uma correlação negativa com o item 06 (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”). O item 08 (“Tentaram estragar algumas das minhas coisas”, só se correlaciona negativamente com a variável “Habilitações escolares do pai”. Segundo Jolliffe e Farrington (2011), os fatores de origem sócio-cultural parecem não afetar a frequência das ocorrências de *bullying*, no entanto os resultados parecem indicar que os alunos, cujos pais têm habilitações mais elevadas estão menos sujeitos a um tipo de vitimização social (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”). Como eles devem ter boas relações com os colegas, torna-os menos alvos para tipos de vitimização social, mas parecem estar mais vulneráveis a um tipo de agressão física (“Deram-me um murro”). As habilitações mais elevadas do pai parecem influenciar os jovens para serem menos sujeitos a tentativas de danificação dos seus bens.

5.1.3. Discussão dos Resultados Relacionais

Diferenças de empatia no género

Na questão número seis (Q6: Será que existem diferenças significativas na empatia entre alunos do género feminino e de género masculino?), pretendia-se verificar se existiam diferenças significativas entre géneros quanto à empatia, o que se constatou. Tanto na dimensão cognitiva como na afetiva da empatia, os valores do género feminino são superiores aos do género masculino, sendo a diferença mais significativa na dimensão afetiva. Justifica-se esta diferença, tendo em consideração as diferenças biológicas e emocionais que caracterizam ambos os géneros, sendo também referido por Olweus (1994). Diversos estudos registaram esta diferenciação, em que as raparigas revelam valores mais elevados de empatia do que os rapazes (Garcia-Serpa, 2006; Gini *et al*, 2006; Graton & Gringar, 2005; Olweus, 1994; Rueckert & Naybar, 2008).

Diferenças do *bullying* no género

Analisando-se as conclusões quanto às diferenças entre géneros no *bullying*, que corresponde na resposta à questão número sete (Q7: Será que existem diferenças significativas no *bullying* entre alunos do género masculino e do género feminino?), constataram-se diferenças em alguns itens de vitimização. O género masculino obteve valores superiores no item 01 (“Deram-me um murro”), incluído na vitimização física e no item 15 (“Insultaram-me com palavrões”), enquadrado numa vitimização verbal. A dimensão social da vitimização apresentou valores superiores entre o género feminino, nos itens 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) e 14 (“Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar”). Nos restantes itens da vitimização não se comprovaram diferenças entre os géneros.

Estes resultados estão em concordância com os estudos realizados (Beane, 2006; Craig, 1998; Olweus, 1994 e Smith & Sharp, 1998), em que se concluiu que entre os rapazes são mais comuns casos da agressão física e também um tipo de agressão verbal

mais provocativa, como é o caso dos insultos com palavrões, do que entre as raparigas. A dimensão social da vitimização, também denominada por *bullying* indireto, o qual se caracteriza pela tentativa de exclusão social do sujeito, é mais usado pelo género feminino, como é salientado por vários autores, como Beane (2006), Björkvist (2000), Olweus (1994) e Smith e Sharp (1998). Nos outros itens da vitimização não se encontram diferenças significativas, já que é comum a ambos os géneros.

Diferenças de empatia e *bullying* no 4º e no 6º ano.

Analisando os resultados deste estudo não se verificaram diferenças significativas entre a empatia no quarto e no sexto anos, respondendo-se assim à questão número oito (Q8: Será que existem diferenças significativas na empatia entre alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade?). Esta situação verificou-se dada a proximidade de idades, não sendo detetadas mudanças significativas no desenvolvimento das crianças que afetem a sua capacidade empática.

No que concerne à questão número nove (Q9: Será que existem diferenças significativas no *bullying* entre alunos do 4º e do 6º ano de escolaridade?), verificaram-se valores superiores no quarto ano de escolaridade relativamente a alguns itens de vitimização, dos quais se destacam o item 09 (“Feriram-me fisicamente”) e o item 13 (“Espancaram-me”) com diferenças mais significativas. De salientar, que os referidos itens se incluem na vitimização física, o que podemos concluir ser mais habitual nos alunos do 4.º ano, numa faixa etária inferior, o que está de acordo com alguns estudos, em que se verificou que as ocorrências de *bullying* tendem a diminuir com o avanço da escolaridade, principalmente na dimensão física da vitimização (Olweus, 1994). Também de acordo com um estudo de Craig (2008), concluiu-se que a vitimização, assim como a agressão, estavam mais presentes em alunos mais novos do que em alunos mais velhos.

5.2. Conclusões

O presente estudo tratou da análise da empatia e do *bullying* em alunos do 4.º e do 6.º ano, em escolas da zona urbana de Lisboa, relacionando ambos os conceitos, de modo a averiguar correlação significativa entre eles, assim como discriminar fatores indutores dos comportamentos analisados. Verificou-se uma correlação significativa entre a empatia, com maior relevo na sua dimensão cognitiva, e alguns itens da vitimização recebida na escola. Os alunos com um nível mais elevado de empatia na dimensão cognitiva registam também mais ocorrências de vitimização. Com base na análise e tratamento dos dados recolhidos, verificou-se que grande parte dos alunos sofreu de maus-tratos, embora tendo apenas como referência temporal a situação de um mês, logo no início do ano letivo 2010/2011. Há registos significativos de ocorrência de vitimização, sendo a mais frequente de vitimização verbal (“Chamaram-me nomes”) com um registo de 68% dos alunos, seguido da vitimização física com 42,2% na situação de “Deram-me pontapés”. Em nove dos dezasseis itens de vitimização, os alunos indicaram que nunca foram vitimizados, 39,4% dos alunos nunca foram agredidos fisicamente. Em relação à vitimização social, 28% dos alunos registou mais do que uma ocorrência. Após a discussão dos resultados, concluiu-se que entre os alunos mais vitimizados, os rapazes parecem estar mais sujeitos a vitimização física e as raparigas a vitimização social. Os alunos do 4º ano são mais sujeitos a vitimização física do que os alunos do 6º ano.

Os resultados também confirmaram a presença de elevados valores de sentimentos empáticos entre alunos, com as raparigas a apresentarem os valores mais elevados. Na dimensão afetiva verificaram-se valores mais elevados do que na dimensão cognitiva, dado que na faixa etária dos alunos a previsão de situações/comportamentos e “o colocar-se no lugar do outro” reveste algumas dificuldades. No entanto, em aspetos relativos à previsão de comportamentos dos pais, os valores de empatia na dimensão cognitiva são superiores aos restantes da mesma dimensão. Os alunos com valores mais elevados de empatia parecem ser aqueles que têm maiores expectativas de estudo a longo prazo, contrariamente aos alunos mais vitimizados, que apresentam menos expectativas quanto a futuros estudos.

Concluiu-se que os alunos com maior facilidade de “se colocarem no lugar do outro”, com valores mais elevados de empatia na dimensão cognitiva, são aqueles mais sujeitos a vitimização, o que poderá indicar que por inibirem comportamentos de agressividade poderão estar mais vulneráveis a agressões dos colegas, pois não será esperado que respondam com agressividade.

As situações de vitimização indicadas acabam por ser bastante preocupantes, alertando-nos para condicionantes que afetaram o bem-estar dos alunos nas suas vivências escolares. Apesar de não apresentarem valores muito elevados, o *bullying* é um problema que tem afetado os alunos nestas escolas que fizeram parte do estudo. Os maus-tratos referidos pelos alunos distribuem-se pelas dimensões física, verbal, social e sobre a propriedade. Ambos os géneros reportam maus-tratos, com as situações de exclusão social mais característica das raparigas e agressões físicas mais comuns aos rapazes, o que seria espetável, tendo como referência a literatura e experiências profissionais. Por outro lado, a maior parte dos alunos revelou comportamentos empáticos, tanto na dimensão cognitiva, como na dimensão afetiva. As atitudes de “previsão de comportamentos nos outros” foram as situações em que os alunos registaram valores mais baixos de empatia, o que parece reportar características desta faixa etária nesta situação. Os comportamentos na relação com “brinquedos” reportaram valores mais elevados, o que nos indica do valor das situações lúdicas para as crianças e jovens. Considerando estas conclusões, parece-me ser evidente a necessidade de uma intervenção com vista à redução da agressividade o mais precocemente possível, ao nível da primeira escolaridade da criança. Deverá ser nesta faixa etária que os efeitos nas mudanças de comportamento, nomeadamente na redução da agressividade, poderão ser mais facilmente conseguidos, tal como se verificou no programa de intervenção de Smith em Sheffield, em que a redução da vitimização com a implementação do programa foi mais elevada num nível escolar mais baixo, do que noutros níveis superiores de escolaridade.

Diversos fatores são apontados para o desenvolvimento de comportamentos agressivos nas crianças e jovens. As divulgações quase diárias de situações de violência em nada contribuem para a promoção do bem-estar coletivo e da harmonia entre os seres humanos. Os estímulos de violência são constantes e contribuem para a modelação deste comportamento, pois nem sempre são apresentados os efeitos negativos da violência, assim como as medidas punitivas das ações que tanto mal

provocaram. Os efeitos na formação das crianças e jovens deveriam ser um dos pontos de referência nos meios de comunicação. A apresentação de mais exemplos de comportamentos de colaboração e união entre as pessoas poderiam contribuir para uma “modelagem” de mais comportamentos positivos. Os meios audio-visuais também podem representar um papel importante no estímulo ao desenvolvimento de comportamentos empáticos.

Em programas de intervenção e nomeadamente em medidas de apoio às vítimas talvez seja vantajoso, pelos efeitos benéficos para o desenvolvimento de estratégias de melhoria de habilidades sociais, capacitar mais as crianças no estabelecimento de laços de amizade com os colegas destacando os seus “talentos” aos olhos dos outros, com vista a um aumento da sua autoestima. Cada vez mais se sente a necessidade de desenvolver, nas escolas, atividades que promovam a inteligência emocional das crianças, numa perspetiva que as conduza ao desenvolvimento de relações pessoais equilibradas, contribuindo para a sua formação pessoal e social. A utilização de vários exemplos da literatura, de imagens em vídeo, de “role play” ou discussões em grupo podem ser excelentes recursos a utilizar no debate de problemas relacionais específicos dos alunos. Outra abordagem, também poderá ser a análise dos sentimentos dos agressores, as razões que os conduziram a comportamentos negativos, a dor e angústia das vítimas, sendo de destacar, os pensamentos morais dos defensores das vítimas.

Os programas de intervenção, nomeadamente no desenvolvimento da empatia, têm se revelado eficazes na prevenção e na diminuição do *bullying*, pelo que seria importante uma atuação a esse nível, envolvendo todos os alunos. O papel das escolas é determinante na prevenção do *bullying* e de outras formas de agressão, desenvolvendo projetos de intervenção com o objetivo de incutir nas crianças e jovens mecanismos de autorregulação, desenvolvimento de atividades colaborativas. Estas medidas só terão eficácia com a união de todo o corpo docente na mesma orientação, como era exigência dos programas de Olweus (1994) e Smith (Smith & Sharp, 1998), com a participação do corpo não docente das escolas, a colaboração dos pais e também de outras organizações a que as crianças ou jovens estejam ligados. A aplicação de medidas específicas, no caso de situações de *bullying*, necessita de ter uma aplicação célere, dados os danos que o *bullying* vai provocando na personalidade dos jovens.

As políticas da educação também deverão ter em conta o desenvolvimento harmonioso das crianças, destacando nas suas medidas, orientações com vista à

fomentação do desenvolvimento das relações interpessoais e desenvolvimento dos valores, tais como, a tolerância e a solidariedade. Nas medidas a implementar, todos devem ter consciência do grau de expansão do *bullying* nos espaços escolares, dos prejuízos provocados em vítimas, agressores e testemunhas/observadores.

Embora, em muitas situações e dadas as condicionantes, a atenção dos professores se focalize nas aprendizagens e no desempenho acadêmico dos alunos, é importante salientar que o *bullying* tem efeitos negativos no rendimento escolar dos alunos. Será necessário criar previamente um clima de segurança e bem-estar na escola para que a criança possa desenvolver as suas capacidades e só com este importante pré-requisito podemos esperar que todas as crianças estejam em iguais condições de conseguir uma formação escolar adequada.

Com base em experiência profissional e estudo da problemática, pode-se concluir que qualquer intervenção no combate ao *bullying* não passará somente por uma atuação individual sobre os intervenientes na ação, mas por um processo global, consistente que deverá envolver toda a dinâmica da escola, devendo mesmo ser objetivo principal a incluir no projeto educativo. Passa por uma integração na sala de aula de atividades que desenvolvam a empatia dos alunos nas suas relações entre pares, o que também se conjuga com atividades de cooperação entre os alunos em detrimento do estímulo à competitividade. Na sua atuação, o professor também deverá ter em conta elementos comunicacionais que estabeleçam sentimentos de incentivo, empatia, auxílio com e entre os alunos (Veiga, 2007a). Será importante estar atento e disponível para qualquer situação menos apropriada entre os alunos ou mesmo numa incorreta interpretação dos seus procedimentos que podem levar a uma incompreensão de algum aluno e que o afaste das normas corretas de disciplina. Todo o corpo docente deverá estar em sintonia com atuações explícitas de rejeição do *bullying*, cooperando em estratégias que melhor assegurem a segurança e bem-estar de todos os alunos. A segurança e bem-estar de todos os alunos deverão ser pilares de atuação presentes nas orientações de todas as escolas, já que é uma condição essencial, que assegura a igualdade de todos os alunos para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

O espaço escolar, tanto no exterior como no interior terá que se adequar às medidas de segurança necessárias, que passarão pela sua agradabilidade e interesse para os alunos, com a existência de atividades que os interessem e mobilizem em atividades

conjuntas, tanto académicas como lúdicas (Pereira, 2008). A sua adequada supervisão, não como um policiamento, mas para que os alunos sintam a segurança de que necessitam, será asseguradamente monitorizada por adultos de referência que estarão presentes para o auxiliar.

As medidas com objetivo de desenvolvimento da empatia seriam importantes contributos para a promoção do bem-estar individual e social da criança. É importante salientar que é um dever cívico de toda a sociedade a obrigatoriedade de contribuir para o respeito dos direitos da criança, garantindo o seu desenvolvimento global de forma saudável, com liberdade e dignidade. Ninguém se pode considerar dispensado deste dever ou melhor, desta responsabilidade.

A construção de uma escola democrática, com disponibilidade de oportunidades para todos é um dever da sociedade. A melhoria das condições do meio em que os alunos desenvolvem as suas potencialidades é um direito, em que todos nos devemos empenhar com responsabilidade. Mostrar o nosso apreço e empatia para com os próximos especialmente, para os que mais necessitam, com certeza que irá fomentar a formação de melhores seres humanos e cidadãos do mundo.

5.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações

A realização deste estudo decorreu dentro de algumas limitações, o que afetou todo o desenrolar do processo. O tempo em que foi realizado revelou-se limitado, havendo um reduzido espaço para uma reflexão mais profunda sobre a temática, assim como sobre os resultados obtidos. O tamanho da amostra, que foi o possível, também foi um elemento condicionante, já que a utilização de uma amostra maior, mais heterogénea, poderia ter contribuído para um alcance maior dos resultados. A dificuldade em encontrar estudos ligados à empatia também dificultou a pesquisa de elementos teóricos.

Por outro lado, a comparação entre este estudo e outros estudos acarretou alguns riscos de erro, dado que a amostra e os instrumentos utilizados foram diferentes. De sublinhar também, que o estudo sobre o conceito de empatia foi baseado nas opiniões dos alunos, que poderiam variar com a aplicação do questionário em outra ocasião, assim como podem expressar uma intenção que não corresponde ao que efetivamente

podem “sentir” na realidade. Nas respostas dos alunos em relação aos itens de vitimização, a sua resposta poderia ser diferente em outra época do ano letivo, por exemplo, no final do ano, dado que esta ocorreu no início do ano. Seria interessante comparar resultados em alturas do ano diferente, o que neste estudo não foi possível realizar, dadas as limitações temporais da sua realização e apresentação de resultados.

Apesar das limitações, o presente estudo contribuiu para uma análise e maior conhecimento dos comportamentos de vitimização e de *bullying* na atualidade em escolas portuguesas. Confirmou o relevo que o fenómeno do *bullying* ainda tem na atualidade e da prevalência de comportamentos de empatia entre alunos do 4.º e 6.º ano.

O sentimento de empatia, especialmente em contexto educativo, está pouco estudado em Portugal. Tendo-se conhecimento dos seus benefícios na inibição ou redução da agressividade, na promoção de comportamentos pró-sociais e até altruístas, seria de todo o interesse para a educação, estudos mais aprofundados sobre o seu desenvolvimento nas crianças e jovens.

Para futuras investigações seria vantajoso uma análise longitudinal que acompanhasse os alunos ao longo de um determinado tempo ou após uma intervenção, como por exemplo de um programa de desenvolvimento da empatia, com a verificação dos efeitos desse programa. A recolha da informação dos pais e dos professores também contribuiria para uma caracterização mais ampla do problema. Um estudo comparativo com outros níveis de ensino, por exemplo, do 7.º e do 9.º ano, poderia apresentar-nos outras facetas do *bullying*. Dada a rápida expansão da tecnologia, um estudo mais localizado no cyberbullying seria relevante para conhecer melhor este fenómeno em Portugal, a sua dimensão e os seus efeitos na atualidade.

Uma situação que também poderia representar um futuro estudo seria a análise da perspectiva de outros intervenientes no *bullying*, como por exemplo dos que tomam a atitude de “defensores” numa ação de *bullying*, analisando as suas características, os níveis de empatia, o que os diferenciam dos outros colegas da turma. A maneira como se poderiam induzir mais crianças a denunciar situações de *bullying* e de proteger as vítimas. Que características pessoais, tais como: autoestima, crenças de autoeficácia poderão influenciar a tomada do papel de “defensor” numa ação de *bullying* ou de um observador passivo. A perspectiva dos defensores das vítimas de *bullying* seria relevante, já que o seu papel é determinante para a cessação de uma ocorrência de *bullying*. Por

outro lado, um conhecimento e análise atenta da dinâmica de grupo de pares seria de toda a importância, dada a sua influência nos comportamentos dos indivíduos.

Tendo-se conhecimento da influência do meio familiar no desenvolvimento de comportamentos de empatia ou de *bullying* nas crianças, seria relevante para um futuro estudo, o controle da variável do nível socioeconômico e cultural dos pais, no sentido de comparar resultados entre os dados obtidos com crianças de meios familiares mais favorecidos e menos favorecidos.

Há necessidade de continuidade deste tipo de estudos relacionados com os comportamentos de crianças e jovens, dado que a sociedade está em constante mudança e diariamente vão surgindo novas situações que é necessário conhecer, analisar e verificar os efeitos na formação das crianças e jovens.

Referências

Albiero, P.; Matricardi, G., Speltri, D. & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale” in *Journal of Adolescence*, 32, 393-408.

Allen, K. (2011) A bullying intervention system in high school: a two years school-wide follow-up in *Studies in Educational Evaluation*. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Aristu, et al. (2008). The Structure of Bryant’s Empathy Index for Children: Cross-Validation Study in *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 11, Nº 2, 670-677.

Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying: mais de 100 sugestões e estratégias para professores* Porto: Porto Editora.

Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho de Bullying*. Porto: Porto Editora.

Besag, V. (2006). *Understanding Girls’ Friendship, Fights and Feuds – A practical approach to girls’ bullying*. Open University Press. Acedido em 09/08/2011 no sítio: http://books.google.pt/books?id=qsw_qUXY4m0C&lpg=PA38&ots=pcBJawYP-a&dq=besag%202006&pg=PA238#v=onepage&q&f=false

Björkvist, K. et al. (2000). Social Intelligence - Empathy = Aggression? in *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 5, Nº.2, 191-200. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Calvete, E. et al. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors ‘profile in *Computers in Human Behavior*. 26, 1128-1135. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Carvalhosa, S.; Lima, L.; Matos, M. (2001). Bullying - A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. In *Análise Psicológica*, 4, 523-537. Lisboa.

Ciarrochi, J. Forgas, F. & Mayer, J. (Ed.). (2006). Emotional Intelligence and Empathic Accuracy in Friendship and Dating Relationships. *Emotional Intelligence in Everyday Life*, New York : Psychology Press.

Craig, W.(1998).The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children in *Personality and Individual Differences*. 24(1). 123-130.

Davis, Mark. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001) *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petropolis: Vozes.

Delwyn Tanttum et al (1993). Understanding and Managing Bullying. Oxford: Heinemann School Management.

Dowdney, L. (1993). Bullies and their victims. In *Current Paediatrics*.3. 76-80. Longman Group, UK, Ltd. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Einolf, C. (2007). Empathic concern and pro-social behaviors: A test of experimental results using survey data. *Social Science Research*, dói: 10.1016/J.ssresearch.2007.06.003.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*. Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, U.S.A.

Falcone et al. (2008). Inventário de Empatia (i.e.): Desenvolvimento e Validação de uma Medida Brasileira, *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334 321.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). *Learning to care*. San Francisco: Scott, Foresman.

Garcia-Serpa, F. ; Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2006). Meninos Pré-Escolares Empáticos e Não Empáticos e Procedimentos Educativos dos Pais in *Revista Interamericana de Psicologia*-2006, Vol.40, Num. 1, 77-88.

Garton, A. F. & Gringart, E. (2005). The Development of a Scale to Measure Empathy in 8 and 9 year old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 17-25.

Gini, G., Albiero, P. ; Benelli, B. & Altoè, G. (2006). Bullying and Empathy in *Aggressive Behavior*. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Gini, G., Pozzoli, T. & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion in *Personality and individual Differences*. Elsevier. 50. 603-608. Doi: 10.1016/j.paid.2010.12.002. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Gliglione, R. & Matalon, B. (2007). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Green, J. & D'Oliveira, M. (1982). *Testes Estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.

Harré, R. & Lamb, R. (Ed.). (1988). *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*. Oxford: Blackwell Reference.

Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. London and New York: Routledge.

Hinduja, S. & Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Hoffman, Martin L. (2000). *Empathy and Moral Development Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.

Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2011) Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of adolescent*. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Loewen, P., Lyle, G. & Nachshen, J. (2007). An eight-item form of the Empathy Quotient (EQ) and an application to charitable giving. Acedido em 22/09/2010, no sítio: http://web.me.com/peej.loewen/Academic/Work_files/Eight%20Question%20ES_final.pdf

Koller, S. H., Camino, C. & Ribeiro, J. (2001). Adaptação e Validação Interna de Duas Escalas de Empatia para Uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*. Vol 18, nº 3, 43-53.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com a Utilização do SPSS*. Edições Sílabo.

McGrath, M.J. (2007) *School bullying: Tools for avoiding harm and liability*. Thousand Oak: Corwin Press.

McMahon, S.; Wersman, J. & Parnes, A. (2006). Understanding Prosocial Behavior: the impact of empathy and gender among American adolescents in *Journal of Adolescent Health* 39, 135-135. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Nickerson, A. B; Mele, D. & Princiotta, D.(2008). Attachment and empathy as predictors of role as defenders or outsiders in bullying interactions, *Journal of School Psychology*, doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.002.

Olweus, Dan. (1994). *Bullying at School, What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Papalia, D. & Olds, S. W. (2000). Desenvolvimento Psicossocial na Terceira Infância. In *Desenvolvimento Humano* (pp. 280-306). Porto Alegre: Artmed Editora.

Pavarino, M.; Del Prette, A.; Del Prette, Z. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância: *Psico*, 36, 2, 127-134.

Pepler, D. & Craig, W. (2011) Bullying Special Edition Contributor. Acedido em 07/08/2011, no sítio: <http://www.education.com/reference/article/role-of-adults-in-preventing-bullying/>

Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (1ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT.

Pérsico, L. (2011). *Guia da Inteligência Emocional*. Lisboa: Bertrand Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação de Ciências Sociais*. Gradiva.

Rivers, I., Duncan, N. and Besag, V. (2007). *Bullying, A handbook for Educators and Parents*. London: Praeger Publishers.

Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Rueckert, L. & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: the role of the right hemisphere in *Brain and Cognition*, 67, 162-167. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: a review in *Aggression and Violent Behavior*. 15. Pp 112-120. Elsevier. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Sarto, Luís Sanchez. (Ed.). (1936). *Dicionário de Pedagogia*. Tomo Primeiro A-H. Editora Labor, S.A.

Smith, P. & Sharp, S. (1998). *School Bullying*. London: Routledge.

Smith, Tom W. (2006). *Altruism and Empathy in America: Trends and Correlates* – Nation Research Center/ University of Chicago.

Spelling, M. (2007). *The Effect of an Empathy Training Program on Aggression in Elementary Age Children*. Acedido em 07/08/2011, no sítio:
http://www.etbu.edu/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/Academics/honorsProgram/HonorsProjects/past_honors_projects/Maria_Spellings-Fall_2007.pdf

Strayer, J.; Frase, S. & Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five Years Old. *Social Development*, 13, 1. Blackwell Publishing, Ltd.

Swearer, S. M, Espelage, D. L. & Napolitano, S. A. (2009) *Bullying Prevention & Intervention – Realistic Strategies for Schools*. The Guilford Press, NY.

Trolley, B. & Hanel, C. (2010). *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance*, Corvin, USA.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). *Pediatrics and Child Health, Symposium: Special Needs*. Elsevier. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Veenstra, R. et al. (2005) Bullying and Victimization in Elementary School: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents in *Development Psychology*, 41 (4), 672-682. Acedido em 03/03/2011, no sítio: www.sciencedirect.com

Veiga, F. H. (2007a). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Veiga, F. H. (2007b). Adaptação da “Multidimensional Peer Victimization Scale” para Portugal. Apresentação em *Poster* na *XIII Conferência Internacional sobre "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"*. Braga: Universidade do Minho, 2 e 4 de Outubro.

Wied, M. ; Gispen-de Wied, C. & Boxtel, A. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders in *European Journal of Pharmacology*. 626, 97-103.

Wang, Y. et al. (2003).The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, Validation, and Reliability. *Journal of Counseling Psychology* Copyright, 50, 2, 221–234.

Zoll, C. & Enz, S. (2010).*A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children*. Acedido em 22/10/2010, no sítio:

<http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2010/235/pdf/ZollEnzA.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário aos alunos

INQUÉRITOS EDUCACIONAIS (versão para investigação)

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado. Responde com toda a sinceridade a todas as questões. A tua opinião é muito importante para que o ensino possa melhorar! Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Não gastes muito tempo com cada questão: a primeira reacção é provavelmente a melhor. Começa por responder ao que se segue:

1. Ano de escolaridade: _____ 2. Idade: ____ 3. Sexo: Feminino ____ Masculino ____
4. Data de nascimento ____/____/____ 5. N° de retenções até agora? _____
6. Preferes as disciplinas de ciências ou os de letras _____
7. Habilitações escolares da mãe:
- 4º ano ☐ 6º ano ☐ 9º ano ☐ 12º ano ☐ ensino superior ☐ outra ☐ Qual? _____
8. Habilitações escolares do pai:
- 4º ano ☐ 6º ano ☐ 9º ano ☐ 12º ano ☐ ensino superior ☐ outra ☐ Qual? _____
9. Nome da tua Escola _____ Turma ____

Questionário I

Gostaríamos da tua ajuda no preenchimento dos itens deste questionário. Gostaríamos de saber como pensas e sentes diferentes coisas. Para cada item, gostaríamos de saber o quanto concordas ou não com ele. Por favor, preenche o espaço dentro da circunferência que contém o número indicado, de acordo com o seguinte critério:

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não concordo ou discordo	Concordo um pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Podes testar com a seguinte afirmação, se pensas que é **Concordo totalmente** a tua resposta à frase 01 (que diz “Eu gosto das férias escolares”), então fica assim: ① ② ③ ④ ●

- ① ② ③ ④ ⑤ - 01. Eu gosto das férias escolares.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 02. Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 03. Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 04. Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 05. Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 06. Ao ver uma criança chorar, dá-me vontade de chorar também.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 07. Eu, realmente, gosto de ver pessoas a abrir presentes, mesmo quando não tenho nenhum para mim.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 08. Algumas vezes choro quando vejo televisão.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 09. Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 10. Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 11. Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 12. Fico chateado quando vejo uma criança ser agredida ou magoada
- ① ② ③ ④ ⑤ - 13. Eu não sinto pena das outras crianças que são gozadas ou humilhadas.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 14. Percebo imediatamente quando alguma coisa torna infeliz o meu melhor amigo.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 15. Algumas músicas fazem-me tão triste que eu sinto vontade de chorar.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 16. Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 17. Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 18. Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 19. Muitas vezes, tento perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.
- ① ② ③ ④ ⑤ - 20. Quando passo junto de alguém necessitado, sinto vontade de lhe dar alguma coisa.

- ①②③④⑤ - 21. Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.
- ①②③④⑤ - 22. Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança.
- ①②③④⑤ - 23. Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.
- ①②③④⑤ - 24. Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela.
- ①②③④⑤ - 25. Quando os meus pais ficam aborrecidos, sinto-me mal.
- ①②③④⑤ - 26. Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.
- ①②③④⑤ - 27. Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.
- ①②③④⑤ - 28. Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas.
- ①②③④⑤ - 29. Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.

Questionário II

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis *maus-tratos de que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas da escola te tenham feito, durante este ano lectivo*. Atende ao seguinte critério:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ①①② - 01. Deram-me um murro.
- ①①② - 02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos.
- ①①② - 03. Chamaram-me nomes.
- ①①② - 04. Levaram as minhas coisas sem autorização.
- ①①② - 05. Deram-me pontapés.
- ①①② - 06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim.
- ①①② - 07. Gozaram comigo por causa da minha aparência.
- ①①② - 08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas.
- ①①② - 09. Feriram-me fisicamente.
- ①①② - 10. Recusaram-se a falar comigo.
- ①①② - 11. Fizeram pouco de mim sem razão.
- ①①② - 12. Roubaram-me alguma coisa.
- ①①② - 13. Espancaram-me.
- ①①② - 14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar.
- ①①② - 15. Insultaram-me com palavrões.
- ①①② - 16. Estragaram as minhas coisas de propósito.

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco de cada uma.

- O meu pai lida comigo de uma forma: autoritária ____ compreensiva ____; indiferente ____.
- A minha mãe lida comigo de uma forma: autoritária ____ compreensiva ____; indiferente ____.
- Consideras-te um aluno criativo(a)? Não ____ Sim ____.
- Os teus professores consideram-te criativo(a)? Sim ____ Não ____.
- Consideras-te sobredotado(a)? Não ____ Sim ____.
- Os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não ____ Sim ____.
- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não ____ Sim ____.
- Os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil? Não ____ Sim ____.
- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? _____.
- Que profissão gostarias de vir a ter? _____.
- Costumas ver muito a televisão? Não ____ Sim ____.
- Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não ____ Sim ____.
- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não ____ Sim ____.
- O teu pai está desempregado? Não ____ Sim ____.
- A tua mãe está desempregada? Não ____ Sim ____.
- Qual a tua nacionalidade? _____ . E a do teu pai? _____.
- E da tua mãe? _____.
- Tens religião? Não ____ Sim ____ Qual? católica ____ evangélica ____ islâmica ____
outra ____
- Qual? _____.

Por favor, vê se respondeste a tudo.

0 nosso muito obrigado!

ANEXO 2

Tabela 4.7- Diferenças no *bullying* em função do gênero

Itens de vitimização	Gênero	N	Média	DP	t	sig
01. Deram-me um murro	F	157	,33	,664	-3,882	,000
	M	170	,65	,795		
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	F	156	,74	,778	-,872	,384
	M	169	,82	,848		
03. Chamaram-me nomes	F	157	1,48	,797	-,876	,382
	M	170	1,56	,745		
04. Levaram as minhas coisas sem autorização	F	158	,92	,829	1,422	,156
	M	169	,79	,832		
05. Deram-me pontapés	F	157	,96	,898	-1,264	,207
	M	170	1,09	,909		
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim	F	158	,93	,845	2,250	,025
	M	170	,72	,865		
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência	F	158	,84	,888	,303	,762
	M	170	,72	,865		
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas	F	157	,54	,788	-1,704	,089
	M	170	,69	,829		
09. Feriram-me fisicamente	F	158	,57	,817	-,269	,788
	M	170	,59	,832		
10. Recusaram-se a falar comigo	F	158	,89	,871	2,431	,016
	M	169	,66	,837		
11. Fizeram pouco de mim sem razão	F	157	,63	,811	-,703	,482
	M	170	,69	,822		
12. Roubaram-me alguma coisa	F	158	,69	,821	,876	,382
	M	170	,61	,793		
13. Espancaram-me	F	157	,20	,540	-1,384	,167
	M	169	,30	,651		
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	F	158	,75	,813	2,376	,018
	M	170	,54	,755		
15. Insultaram-me com palavras	F	157	,93	,900	-2,423	,016
	M	169	1,17	,857		
16. Estragaram as minhas coisas de propósito	F	158	,49	,763	-,693	,489
	M	170	,55	,785		

Legenda: M – Masculino, F – Feminino; *p<0.05; p<0.01**

Anexo 3

Tabela 4.8. Diferenças na empatia em função do ano de escolaridade

	ano	N	Média	DP	t	Sig
Afetivo	4º ano	154	44,4610	7,06379	1,821	,070
	6º ano	165	43,0121	7,13886		
Cognitivo	4º ano	156	39,7308	6,68783	-,164	,870
	6º ano	163	39,8466	5,90834		

Legenda: *p<0.05; p<0.01**

Anexo 4

Tabela 4.9- Diferenças no *bullying* em função do ano de escolaridade

Itens de vitimização	Ano	N	Média	Std. Deviation	t	Sig
01. Deram-me um murro.	4	158	,56	,802	1,585	,114
	6	169	,43	,696		
02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	4	157	,80	,812	,383	,702
	6	168	,77	,819		
03. Chamaram-me nomes	4	158	1,56	,744	,772	,441
	6	169	1,49	,795		
04. Levaram as minhas coisas sem autorização	4	158	,93	,830	1,691	,092
	6	169	,78	,829		
05. Deram-me pontapés	4	159	1,18	,870	3,050	,002
	6	168	,88	,914		
06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim	4	159	,84	,856	,333	,739
	6	169	,80	,868		
07. Gozaram comigo por causa da minha aparência	4	159	,91	,881	1,836	,067
	6	169	,73	,876		
08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas	4	158	,67	,848	1,079	,281
	6	169	,57	,777		
09. Feriram-me fisicamente	4	159	,77	,866	4,037	,000
	6	169	,41	,743		
10. Recusaram-se a falar comigo	4	158	,92	,888	2,962	,003
	6	169	,64	,813		
11. Fizeram pouco de mim sem razão	4	159	,77	,841	2,388	,017
	6	168	,56	,779		
12. Roubaram-me alguma coisa	4	159	,70	,809	1,062	,289
	6	169	,60	,803		
13. Espancaram-me	4	158	,39	,720	4,010	,000
	6	168	,13	,426		
14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar	4	159	,79	,822	3,298	,001
	6	169	,50	,733		
15. Insultaram-me com palavrões	4	158	1,08	,878	,471	,638
	6	168	1,03	,892		
16. Estragaram as minhas coisas de propósito	4	159	,52	,753	-,054	,957
	6	169	,53	,795		

Legenda: Mas – Masculino, Fem – Feminino; *p<0.05; p<0.01**